



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Epitácio Lima Barbosa Júnior

**Saber do cuidado entre estrelas e pessoas: experiências discentes e formação docente na
Licenciatura em História/UFCG e na EJA**

Campina Grande

2023

Epitácio Lima Barbosa Júnior

**Saber do cuidado entre estrelas e pessoas: experiências discentes e formação docente na
Licenciatura em História/UFCG e na EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Relato de Experiência) submetido ao curso de Licenciatura em História do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Prof.(a) Silêde Leila Oliveira Cavalcanti, Dr.(a)

Campina Grande

2023

Epitácio Lima Barbosa Júnior

**Saber do cuidado entre estrelas e pessoas: experiências discentes e formação docente na
Licenciatura em História/UFCG e na EJA**

O presente trabalho em nível de Graduação foi avaliado e aprovado, em ___/___/_____, pela banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Silêde Leila Oliveira Cavalcanti, Dr.(a)
Orientador(a)

Prof.(a) Iranilson Buriti de Oliveira, Dr.(a)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof.(a) Regina Coelli Gomes Nascimento, Dr.(a)
Universidade Federal de Campina Grande

Campina Grande, 2023.

DEDICATÓRIA

Se todas essas desculpas não bastam,
eu dedico então esse livro à criança
que essa pessoa grande já foi.
Todas as pessoas grandes foram um dia
crianças — mas poucas se lembram disso
(Exupéry. O pequeno Príncipe)

AGRADECIMENTOS

À toda herança de afeto que me é legada pelos meus.

À minha fundação hereditária, que é sinal da identidade de quem primeiramente fui, e de onde parti para ser mais.

Aos meus familiares, em especial minha mãe, Anailde de Farias Costa Barbosa, e meu pai, Epitacio Lima Barbosa, por toda a luta da vida que desbravaram corajosamente, como sinal de amor, esperança e fé de que um dia pudesse aqui chegar.

Aos amigos de infância, da escola, da paróquia, da universidade, do Convento de Ipuarana, que se tornaram muito mais do que esses espaços, pois guardo-os como irmãos em meu coração. Nunca imaginei que um dia teria tanto carinho quanto o tenho por vocês.

Aos amigos que me deram força nesses últimos anos da graduação, em especial Carolina Albuquerque, Kivinny Augusto, João Muniz, Maria Clara, Mariana e Rafael Santana: vocês me ouviram, choraram e riram comigo, e nunca poderei retribuir tamanha amizade.

A todos os meus (ex)alunos. Esse trabalho também é para vocês. Espero que tenham amado o cuidado que partilhamos, assim como eu amei.

A todos os professores que passaram pela minha vida, pelo meu intelecto e pelo meu coração, por terem me formado quanto sujeito a partir do que é recíproco.

Aos professores do curso de Licenciatura em História e da universidade, no geral, no nome especial da minha orientadora Prof^a Dr^a Silêde, por permitirem que eu pudesse não somente aprender alguma profissão, mas melhor observar meu lugar no mundo e olhá-lo, acima de tudo, humanamente.

Ao amor, justiça, sabedoria, caridade ... às virtudes anteriores aos homens, mas moldes perfeitos na figura humana de Cristo: com essa incerta e rude fé que dedico, tais forças me sustentaram até aqui.

A raposa calou-se e considerou por muito tempo o príncipe: – Por favor... cativa-me, disse ela. - Bem quisera, disse o príncipezinho, mas eu não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer. - A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. (Saint-Exupéry, 1956)

RESUMO

A partir das experiências formativas pessoais, o presente trabalho busca questionar, localizar e criticar no sujeito da experiência o “eu”, formado pela sociedade, planejado com (in)sucesso a se tornar um cidadão “normal”, assim como as relações com um “outro” e suas diferenças. Partindo de memórias, de diários e relatórios, da formação básica ao ensino superior — na Licenciatura em História pela UFCG —, o objetivo principal do trabalho é ensaiar na minha vida contornos que dou a mim mesmo e aos outros, que atravessam a experiência quanto aluno, mas também a prática docente iniciada pela graduação, situada principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse percurso, entre a fingida realidade e a sinceridade das licenças poéticas, é composto fragmentos de uma sinfonia da vida, dividida em três intervalos: um prelúdio da infância, e da confusa procura por saber “quem sou eu?”, perante um mundo de adultos; um interlúdio da adolescência, num clamor retumbante por um “novo eu” em meio às relações com as mudanças na própria vida; e um poslúdio no amadurecimento, em que o gosto por si e pelos outros é delineado pela difícil alteridade. A partir dos conceitos de experiência em Larrosa, para delimitarmos o que é vivido, a (a)normalização dos alunos — em Popkewitz — e criação desses conceitos de mim mesmo e do outro devem ser expostos a partir de uma autoavaliação quanto um estagiário atuante, para questionar: quem eu fui, quem sou e o que eu faço, quanto aluno e professor, na sala de aula? Por isso, opero esses conceitos com o cuidado de si, proposto por Foucault, para que, em um cuidado com a própria prática discente-docente, com as consciências de si e dos outros, localize se há sinais de atitudes, práticas, conceitos e formas de normalização na experiência, e como cuidar deles, transformá-los em novos olhares sobre os sujeitos que fazem a escola: sobre mim mesmo e sobre o outro.

Palavras-chave: Cuidado de si; Relato de Experiência; Normalização dos alunos.

ABSTRACT

Based on personal formative experiences, this work seeks to question, locate and criticize in the subject of the experience the “I”, formed by society, planned (un)successfully to become a “normal” citizen, as well as relationships with a “other” and its differences. Starting from memories, diaries and reports, from early childhood education to higher education — in the History Degree at UFCG —, the main objective of the work is to essay in my life contours that I give to myself and others, which go through my experience as a student, but also the teaching practice initiated by graduation, mainly located in Youth and Adult Education. Along this path, between the pretended reality and the sincerity of poetic licenses, fragments of a symphony of life are composed, divided into three intervals: a prelude to childhood, and the confusing search to know “who am I?”, faced with a world of adults; an interlude of adolescence, in a resounding cry for a “new me” amidst relationships with changes in one’s own life; and a postlude in maturation, in which the taste for oneself and others is outlined by difficult otherness. Based on the concepts of experience in Larrosa, in order to delimit what is experienced, the (a)normalization of students — in Popkewitz — and the creation of these concepts of myself and others must be exposed based on a self-evaluation as a working intern, to question: who was I, who am I and what do I do, as a student and a teacher, in the classroom? Therefore, I operate these concepts with the care of the self, proposed by Foucault, so that, in caring for one's own student-teaching practice, with one's own and others' consciousness, one can locate whether there are signs of attitudes, practices, concepts and forms of normalization in experience, and how to take care of them, transform them into new perspectives on the subjects who go to school: on myself and on others.

Keywords: Care of the self; Experience Report; Normalization of students.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PERCURSO AUTORAL: ALFABETIZAÇÃO.....	15
2.1	O CORAÇÃO DE UM RAPAZ: MEDO?	15
2.2	A FERA QUE GRITOU “EU” NO CORAÇÃO DO MUNDO: CUIDE DE VOCÊ MESMO 18	
	PERCURSO AUTORAL: CAMINHOS PARA O ENSINO SUERIOR	25
2.3	LIBERDADE? LIBERDADE “PERFEITA”: UM OUTRO “EU” TAMBÉM PODE EXISTIR 25	
2.4	MAS, E SE “EU” PUDESSE ME AMAR? O CUIDADO COM AS PRÓPRIAS FALTAS 29	
3	A EXPERIÊNCIA DOCENTE E O UNIVERSO DA EJA	35
3.1	EU, O OUTRO, E O NORMAL QUE [NÃO] EXISTE	35
3.2	A EXPERIÊNCIA QUE [NÃO] É NORMALIZADA.....	39
3.3	COMBATENDO PRECONCEITOS DA EJA: O CUIDADO DOS OUTROS NO CUIDADO DE SI.....	42
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICES	53

1 INTRODUÇÃO

A nossa formação escolar diz muito sobre como opera as dinâmicas sociais e sobre como se estabelecem as expectativas de um percurso de aprendizagem: por que aprender? Quando devemos começar a aprender? Quem deve nos ensinar? O que devem nos ensinar? E, mais importante: quem devemos ser/tornar-se durante esse processo? Essas são algumas perguntas que rondam o fazer escolar, que na particularidade da vida de cada um talvez não se encontrem respostas imediatas, e que igualmente rondaram a minha experiência na escola, no aprendizado, nas pequenas peças dos amadurecimentos como pessoa, cidadão, aluno, professor e sujeito que um dia passou pela educação básica, pelo ensino médio, pela graduação em História/UFCG e o trabalho docente. Amadurecimentos que significam trajetórias, necessários momentos que fazem quem somos, e não simples encaixes no “bom modelo” de alguém maduro, adulto e responsável, mas de quem é particular, de quem tem desejos, sonhos, hábitos, de quem é alguém diferente por simplesmente “ser” alguém. Contudo, seria essa trajetória linear ou mesmo pacífica? Essas questões particulares da vida trazem problemas importantes na relação com as pessoas com quem experimentei a educação básica e que hoje levo para a sala de aula, quanto um docente em formação. Minhas particularidades se encontram com o “outro” que é diferente de mim, e me interrogo se essa diferença é sempre bem-vinda. Quando não sabemos lidar conosco — o “eu” —, quiçá saberíamos lidar com o diferente de nós? Por isso o questionamento principal dessa peça que escrevo é “quem eu fui, quem sou e o que eu faço, quanto aluno e professor, na sala de aula?”, retornando às memórias, aos diários, aos relatórios elaborados na graduação como forma de localizar os lugares dessa atuação, de como me fiz sujeito aluno, como me faço agora um sujeito-professor e como me relaciono com as pessoas na educação, principalmente os outros alunos, entendendo esses sujeitos a partir da compreensão de si mesmo e do outro, nas liberdades de “ser”. Mas seria “ser” algo simples, um caminho fácil e imediato de encontro? Quais peças são oportunas na constituição de mim mesmo quanto um sujeito?

Dentro do processo formativo da Licenciatura em História, precisei sair do lugar de discente e atuar como professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrando em embate com a realidade docente que, senão diferente do lugar de aluno que vivi por toda a vida, dela exige outras propostas, e assim formando ideias sobre mim e sobre os alunos com base em tudo que fora experimentado até ali. Por acaso, o que revelam essas posições arbitrárias de “aluno” e “professor” na própria prática da educação? Não tanto o significado das palavras, mas como elas significam comportamentos, ideias, conceitos sobre quem são os sujeitos aluno e professor? Isso pode ser observado não só no projeto educativo elaborado sobre a EJA e seus

integrantes, como na própria prática docente: a EJA é tida como uma etapa reserva da formação de cidadãos, como um verdadeiro atraso da etapa formativa, cada vez mais exigente de “cumprimento de cronograma” nas estruturas de poder neoliberais. O que acaba convergindo com a posição de aluno que um dia construí sobre mim mesmo: o aluno que eu fui/sou parte do mesmo sujeito que agora tenta se fazer professor na EJA. Por isso, propomos pensar toda a trajetória de vida, seus percalços, anseios, reclusões, conceitos, alegrias, poesias, vontades de “ser” para pensar como o professor da EJA pode (re)escrever sua prática docente e suas perspectivas sobre os alunos jovens e adultos para que, senão acabe, ao menos tome pequenas superações desses preconceitos na Educação de Jovens e Adultos?

Por esse motivo aquilo que está escrito pretende ser o princípio norteador de uma autorreflexão daquele mesmo “eu” que consegue se expressar no mundo através de palavras, mas que não se contenta com formas que limitam o subjetivo plural do “eu” e do “outro” na educação, e todos os sentimentos que de mim se dispõem: de angústias, medo, felicidades e realizações dentro dessa realidade que é a formação de um aluno e professor em História. Pretendo, portanto, relatar a experiência pessoal discente e docente para localizar os sujeitos e práticas educativas, pedagógicas, no âmbito da EJA durante o processo formativo da educação básica, e como um licenciando em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Com isso, recondicionar memórias sobre si mesmo dentro da educação normalizadora, na condição do “bom aluno”, e como isso se relaciona com as representações dos sujeitos contrários, desviantes, que estão presentes por toda a etapa formativa: o “eu” normal, que se forma através da negação do outro, “anormal”, deficiente, mal aluno, etc. Escrever essas memórias para fazer fontes de si mesmo na localização de liberdades e maturidades para a docência, com que possam se identificar outros docentes em formação, ou mesmo outros alunos; debater essas relações entre memória e sujeitos se pretendem transformadoras da prática docente, da prática de si mesmo, da compreensão de quem são os sujeitos da educação e de como o cuidado de si pode contribuir com pequenas revoluções libertárias à sociedade, ou melhor, às comunidades locais em que eu, aluno-docente que aqui se expõe, se insere.

Nesse sentido, há importância de trazer a ética do sujeito em Foucault (2004), colocando essa autorreflexão através das experiências formativas da infância à graduação — em fontes de memória e relatórios para os estágios —, para questionar onde são produzidas ideias e identidades da docência na EJA em si mesmo, com seus preconceitos sobre alunos e professores. Ocorridos no ano de 2022 na Escola Ivanildo Sandro Arcoverde, em Campina Grande, é diante de tudo que envolve a formação prévia, pelo percurso autoral do aluno, e a prática docente nos estágios, pela graduação, que buscamos colocar o nosso olhar para avaliar

as possibilidades e impossibilidades desses preconceitos serem pensados, e investigar como eles foram operados nos sujeitos da EJA, partindo principalmente da prática docente como normalizadora dos mesmos. Usamos Popkewitz (2020), pensando nas normas criadas para os sujeitos da educação, universalizados quer na figura do aluno em idade adequada — que enquadro na minha formação —, quer dos alunos desviantes que são impostos à essa antítese. Normas que tem o intuito de solucionar problemas da educação, de homogeneizar políticas e premeditar imprevistos, mas que acabam por excluir, por abjetar, por anormalizar. Tento tatear, entre tantas memórias, os conceitos criados do aluno “eu” e “outro”; os momentos de liberdade que surgem na trajetória de vida; as descobertas, naquilo que passa por nós e nos forma através da experiência, aportados principalmente em Jorge Larrosa (2002). As experiências dão certas formas de ser dos sujeitos, por isso sendo importantes componentes da educação: e quando na normalização, não seriam as experiências do aluno modelo da educação, por exemplo, impostas a esses sujeitos como experiências a se seguir, enquanto lhes são negadas outras formas de ser?

Dessa forma, no primeiro intervalo é tocado um prelúdio de experiências de um sujeito disforme: quem sou eu, no início da vida? Para o mundo adulto, uma criança, e no meu entendimento, alguém que almeja crescer para se tornar livre das amarras infantilizadas que impedem de “ser”. Esse som localiza as batidas iniciais de um coração que se prende a uma forma incerta de se entender em um mundo limitado pelos adultos, a partir das inibições da arte e do belo causadas na infância: eles dizem às crianças que é preciso deixar de olhar as estrelas, ou fazer poesias, pois é preciso crescer. São experiências particulares, mas que conversam com os sujeitos adultos, com as outras crianças, mas principalmente com o incerto sujeito chamado “eu”, que não sabendo tatear quem era, desesperadamente se prende a formas fáceis de se identificar. Sendo o “bom aluno”, talvez pudesse ter voz no mundo adulto, que é quem o constrói. Portanto, é o lugar em que delinheio a inicial liberdade infantil de “ser” que é transformada em medos de se mostrar, de compor poesias, de cantar, ou simplesmente olhar para o céu noturno, e gritando ao mundo que precisamos ser livres, sermos nós mesmos, mesmo que silenciosamente, mesmo que na reclusão. Dessa forma, é aí que surgem as manias de recuo para um volátil “eu”; do entendimento do outro somente a partir de mim mesmo, ou dessa inserção nos moldes normalizantes do bom e mal aluno.

No segundo intervalo, urge um interlúdio que predita a mudança: biológica, intelectual, sócio-cultural — pela naturalização em outro estado do país —, mas principalmente da urgência de “ser”, pois as formas antigas encaram as incertezas, a fragilidade do “bom aluno” no cotidiano, nos desejos reprimidos que sempre retornam: as vontades de poesia, de música, de estrelas, de brincar, de rir, chorar. O cuidado de si começa a despontar como a possibilidade de

ser diferente, de poder se localizar no mundo mesmo que com as inibições anteriores: e essa ética do sujeito permite liberdades para “ser”, mas somente no embate com as nossas fugas, com as faltas que recobrem a vida, cada vez mais próxima de ser como aqueles adultos. Por isso é preciso mudar, mas não só quem somos, mudar a forma de agirmos no mundo, cuidando do que fazemos — cuidado de si — para daí partir para o difícil encontro do outro, fazendo do mundo um lugar para “ser”, nosso espaço de retiro mais aconchegante. Essa mudança, no entanto, não é aquele mesmo retiro-fuga de antes, agora formado através das relações com os outros, sendo educados e educando-os no fazer da vida, reentrando na educação pelo ingresso à universidade e suas realidades tão únicas, e na formação docente, especificada depois à EJA que é um lugar privilegiado do diferente na educação, daqueles que desviam do normal.

Por fim, até agora movidos pelo percurso autoral, fazemos esse caminho que leva ao presente, reconfigurado como possibilidades de “ser” diferente. O terceiro intervalo traz a experiência docente no propósito de localizar como que o cuidado de si atravessa a educação de forma especial, a partir do sujeito que escreve o relato e que pretende concretizar a transformação do “eu” e do “outro” a partir do cuidado de si, cuidado com as questões de si mesmo — preconceitos e liberdades —, mas também da comunidade. Não se pretende um poslúdio para encerrar, mas para continuar a arte da vida. Descobrimo que muito mais somos educados do que educadores, no cuidado de si, esse trabalho pretende modificar as pequenas realidades apresentadas, os grandes preconceitos do estagiário que podem ser pensados, através do expurgo pelo cuidado de si, como pequenos sinais de liberdade: liberdades para “ser” e deixar os outros também serem, aproveitando para apreciar as belezas que cada um pode trazer. Não se intui, contudo, um trabalho ingênuo que traz a utopia pela utopia, antes reconhece que são as pequenas mudanças que movimentam o fazer educativo, mesmo que ainda pressionados pelos poderes politizantes do normal, pois é possível, partindo do medo, uma arte de viver.

2 PERCURSO AUTORAL: ALFABETIZAÇÃO

2.1 O CORAÇÃO DE UM RAPAZ: MEDO?

Sempre fora muito apegado às palavras. Aprendi as minhas primeiras frases muito cedo — ao que me contam —, mas nunca tive muitos amigos e colegas para partilhar elas. Por volta dos 4 anos, as primeiras letras começavam a surgir no caderninho que usava na escola, escrevendo meu próprio nome “Epitácio”, herdado de meu pai, por educação de letras incentivada por minha mãe, Anailde. E comecei a escrever coisas que achava bonito — nada muito profundo; palavras sobre emoções, sobre o que eu gostava, sobre olhar as estrelas: sempre gostei de olhar as estrelas, mesmo que elas fossem escurecidas, no céu de Mesquita – RJ, onde nasci e primariamente cresci. Decerto, gostaria de ainda ter aquele caderninho para ilustrar melhor, pois sempre fui um amante de vaguear por esse céu. A abóbada celeste é o teto mais familiar dos homens: importante para tantas sociedades humanas; ponto de encontro à aspiração do infinito; revelação do minúsculo ponto de vista animal, como luzes “inferiores ao sol”, somente por estarem distante de nós. Um dia, escrevendo sobre como elas eram bonitas e brilhavam no céu, mostrei-a a alguns adultos com muito entusiasmo, imaginando que eles também iriam gostar daquelas palavras sobre as estrelas — como elas são bonitas, não é mesmo? —, ao passo que a maioria deles respondia: “como você escreve bem para a sua idade. Vai ser um grande estudioso, um dia”. Quando essas opiniões eram expressas, essa frase sempre soava da mesma forma: você vai ser um grande isso, um grande aquilo, sempre acompanhados de um “continue estudando”, respondido pelos meus pais com um “ele é um ótimo aluno, com as melhores notas”. Mas eu nunca quis ser um grande nada, e nem sabia o porquê era um ótimo aluno; como criança, o que eu podia aspirar? Só gostaria de ter passado mais tempo olhando as estrelas, mas desisti aos poucos delas: era melhor focar em estudar muita matemática, ler bem história, geografia, tirar boas notas, se dedicar a ser “um grande profissional”, ou melhor, ser um adulto. Querer ser adulto para poder “fazer o que quiser”, é provavelmente o que toda criança já se pegou imaginando, mas raramente expressando isso para os outros. E, conforme se vai “crescendo”, essa vontade se dilui mais ainda em segredos, se transforma mais ainda em um querer voltar atrás, em aproveitar esse “algo” que pouco se sabe o que é, mas que podem chamar inocência — eu chamo de sabedoria —, em querer ter tempo para poder aproveitar as estrelas.

Decepcionante, talvez, mas isso não significa que desistimos facilmente; sempre encontramos meios de nos expressar, nem que seja no mais secreto de nós mesmos. Por vezes,

nesse secreto, me pegava pensando em coisas da vida, imaginando pessoas dentro de palavras doces e amargas, e as escrevia em algum papel qualquer, a fim de mantê-las ali, como a um confidente; secretamente, aquelas palavras se perderam naquele primeiro caderninho que eu usava na escola em que estudava, no município de Mesquita – RJ. Mas um dia senti a necessidade de partilhar com uma pessoa que, por algum motivo “infantil”, me chamava a atenção. Ao invés de caderno, as carteiras da sala do 2º ano do fundamental se faziam perfeitas para uma “poesia” em nome daquela bela paixonite! O sentimento de que você pode finalmente revelar a alguém um segredo tão íntimo que só você conhece; mesmo sendo em frases sobre rosas, a tristeza, o seu sorriso — ou algo do tipo que não me recordo bem —, partilhar aquele sentimento era como falar sobre as estrelas, mas eu fiz questão de não pôr o meu nome. As outras crianças também podiam ser vazias como os adultos, e só pensarem como sou um “aluno esforçado”. Foram se passando os dias, e poucos repararam naquelas palavras. A maioria dos meninos achava bobagem, e talvez por isso não tivera tanta proximidade com as atividades que eles elaboravam, que envolviam futebol, e... geralmente só isso. As meninas eram mais chegadas às poesias, e a paixonite até mesmo chegou a ler, mas logo ignorou: era como se o pedaço de mim que estava ali fosse também ignorado, por mais que ninguém reconhecesse a letra. Era melhor ser adulto: sem responsabilidades consigo mesmo, só preocupado com o “estudar para ter um bom emprego”, “formar família”, “ser alguém” ... quem sabe continuando um “bom aluno” pudesse ao menos impressionar, ter a atenção e poder falar sobre o que quisesse? Mas os adultos são complicados. Eles não querem falar de como as estrelas são bonitas, “e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando” (Saint-Exupèry, 1956, p.4). Querem tantas vezes contá-las, descobrir quando morrem para usá-la o quanto puderem; pensam no vazio de um dia a nossa própria estrela, o sol, engolir a tudo que um dia chamamos de lar, e partirem para outros astros, até estas também morrerem.

No entanto, eu entendo o porquê as “pessoas grandes” insistiam em me olhar com um futuro que eu nem conhecia: elas queriam um futuro que, decerto, não puderam ter. Vim de uma grande família de 20 tios por parte de pai, 4 por parte de mãe, em que todos — senão a grande maioria — emigraram muito jovens como retirantes do Nordeste, especificamente a Paraíba, em direção a Rio de Janeiro e São Paulo. Meus pais, por exemplo, nordestinos de origem rural: mamãe teve o segundo grau completo, e papai somente o primeiro grau, com muitas dificuldades em leituras, até hoje. Os estudos eram uma forma de mudar a vida no futuro. Eram uma necessidade de melhoramento das condições, e de nós mesmos: com certeza seríamos adultos melhores, estudando. Realmente, foi um grande ato de amor todo o esforço que fizeram e fazem para a educação de seus filhos; podiam imaginar que isso não era do agrado

das crianças? Não importa se lhes é do agrado, ou se é de sua intenção, pois não gostariam de ter em dor o que eles mesmos passaram. Em função disso trabalhavam tanto, para que estudássemos — e isso era a única coisa que podíamos “dar em troca”. Essa bela rosa de amor plantou aroma adocicado em minha vida, ao evitar que a minha infância fosse em cima de um trabalho árduo e sem fim para a sobrevivência diária, como a deles fora; me simpatizo com esses estranhos adultos, mais que a qualquer outro, porém essa rosa também regou algumas gotas escarlates, com seus espinhos, na fundação de minhas raízes, pois

Desde que nascemos e somos admitidos em nossas famílias, encontramos-nos em um meio inteiramente falseado onde a perversão dos julgamentos é completa, tanto que, pode-se dizer, sugamos o erro com o leite de nossas amas (Cicéron, apud Foucault, 2004, p. 88).

Mas “é preciso não lhes querer mal por isso. As crianças devem ser muito indulgentes com as pessoas grandes” (Saint-Exupèry, 1956, p. 13).

As pequenas pessoas, quem realmente tentam compreender a vida, não ligam tanto para o futuro ou para os números, talvez porque ainda não foram totalmente maculadas por eles: o que sempre me colocaram como “inocência infantil”, e, por ser infantil, desprovida de valor algum. Essa “inocência” me parece tanto o primórdio de uma curiosidade inigualável com o presente — quiçá porque os sentidos são ainda virgens de tantos ruídos do mundo; nos faz buscar realmente uma “verdade” e é “na verdade e no acesso à verdade, [que] há alguma coisa que completa o próprio sujeito” (Foucault, 2004, p. 17). Talvez em razão disso a maioria das crianças são inteiras sendo quem são, porque buscam se completar mesmo sem saber se isso é possível, arriscando-se no mundo, tentando entender quem elas mesmas são, e como cuidarem de si para serem adultas um dia — pois, uma hora ou outra, é dito que devemos amadurecer. Um dia somos colocados a crescer, não só em estatura, mas em constituição emocional, psicológica, hormonal, nos tornarmos adultos. Já (pré-)adolescente, ou “metade adulto”, aquele desejo de exprimir as palavras sempre foi intenso, mas também imperava o medo de colocá-las diante do mundo, o medo de mesmo os outros jovens só me olharem como o “bom aluno”, “queridinho da professora”. Penso que isso foi o que mais me afastou de tantas pessoas, e acreditando estar acima dessas intenções maliciosas e deprimentes dos outros de me usar, me retirei em silêncio, tantas vezes, crendo “ser melhor”, o que acabou por fazer julgar a todos dessa forma, criando e mantendo preconceitos sobre eles, e sobre mim.

Há muita arrogância nas ações ostensivas pelas quais pretensos sábios exibem publicamente sua solidão e expõem aos olhos de todos seus retiros para fora do mundo (Foucault, p. 486).

Que podia fazer se isso soava covarde e arrogante? Não parecia genuína a aproximação de quem não se preocupava com as criancices que eu também fazia, mas queria um par para as atividades escolares. O afastamento era precedido pelo medo do outro. Medo de ser usado, rejeitado, não amado, de não poder ser compreendido, de ser odiado, de não entenderem novamente minhas poesias. Há problemas em fugir do que nos causa dor? A fuga, todavia, era sempre mais uma forma de escapar daquele menino que tinha fraquezas por conta do outro. Mas também era uma fuga do menino que olhava para as estrelas, que era ignorante e se deixava levar pelos sentimentalismos de flores, belezas, amarguras, tristezas. São contradições, entre se aceitar machucado e deixar-se machucar. Se ao menos houvesse quem me entendesse: alguém igual a mim; que se encaixasse no mesmo padrão; que partilhasse dos gostos por fantasias, brinquedos de heróis e heroínas, gibis, jogos, xadrez, música, matemática, poesias. Certamente eu tive alguns amigos assim, em número tão reduzido, mas por que enquadrá-los? Nem sempre tínhamos as mesmas opiniões e gostos: eles não eram como eu, porque somente eu sou eu. Nesses desencontros que começava e recomeçava o processo de amadurecimento desse “eu”, ao entender que não sabia tanto sobre as pessoas, porque não sabia escrever em mim mesmo quem eu era. Não cuidava das minhas próprias contradições. Não cuidava de mim. E cuidar de si, como vai nos lembrar a tradição de Foucault (2004), é o meio para conseguir liberdades das imposições “adultas” e poder sermos nós mesmos. Trataremos disso mais adiante, afinal, precisaria ainda me abrir a pensar “quem sou?”

2.2 A FERA QUE GRITOU “EU” NO CORAÇÃO DO MUNDO: CUIDE DE VOCÊ MESMO

Na área suburbana do município de Mesquita, especificamente no bairro de Jacutinga, foi onde passei essa grande parte da vida. A escola local mais próxima ficava em um bairro vizinho, não muito distante, ainda dentro da realidade suburbana: no tempo em que lá estive, entre 2006 e 2011, o seu nome era Escola Estadual Municipalizada Santos Dumont, lugar em que pude alçar os primeiros voos, como o aviador, durante os anos do Ensino Fundamental I. Lembro de alguns colegas e “características” que os recordam, particularmente algumas garotas com que tinha proximidade para pular corda; um colega com deficiência intelectual que me intrigava, e com quem não sabia me relacionar muito bem — decerto alvo de meus jovens

preconceitos; alguns garotos com que evitava falar de futebol — nunca fora meu forte — para falar sobre desenhos animados e outras conversas; com ninguém partilhava sentimentos. Com os professores, não precisava esforços para ser o “bom aluno”, embora ser “o preferido” não fosse prioridade. “Ele fala demais”, alguns professores diziam. “Você sabe da matéria, mas tira a concentração dos coleguinhas”, alertava minha mãe. “Não adianta tirar boas notas se fica rabiscando as carteiras”, eu lembro vagamente alguém dizer. Os adultos que nos cercam nem sempre se contentam com os números, pois é preciso que, na educação de crianças, eles venham por boas condutas. Há necessidade, claro, de que os jovens, as agitadas crianças, se empenhem em estudar, não é mesmo?

A escola era, ao mesmo tempo, um refúgio e um desarrimo. Estudar era confortante, mas ao mesmo tempo que me identificava em ser o “padrão”, partes de mim eram esquecidas pelos “insucessos” que a formação para ser adulto não permitia: adultos são pessoas sérias, que não olham muito para as estrelas. E aí retornava aquele sentimento de “ser melhor”, pois “O devir e a mudança *faustianas*¹ foram mencionadas como uma necessidade de melhoramento”², ou seja, me (in)formaram em melhorar a mim mesmo, dentro do molde de bom aluno, para que me tornasse o melhor adulto possível, ou aquilo que todos imprimiam quanto um bom adulto, ainda que ao custo da própria alma. O bom adulto teria um bom emprego, um bom salário, uma boa família, um bom conhecimento do mundo: e a educação era a ponte para isso. Dentro da realidade periférica, marcada por silenciada violência, e pela margem causada pelo capital, é justo que toda a camada social que me envolvia, e no qual crescia, a educação fosse gritada pelos adultos como possibilidade de ascensão social. É um justo desespero, e talvez o mais urgente dessa camada tão empobrecida, que luta pela sobrevivência das mais diversas formas; meus pais foram o exemplo disso: pai trabalhou como padeiro, açougueiro, porteiro, e muitas outras profissões; contudo, houve uma boa parcela da minha infância em que minha mãe era a força de trabalho principal da família — graças à invalidez de um linfoma felizmente superado pelo meu pai. Óbvio que não estou aqui para simplesmente contrapor esse ponto de vista, pois não só estaria contrapondo a minha formação, sendo hipócrita e desconsiderando o esforço que tantos tiveram por mim; mas criticar se realmente ele, e somente ele, é válido. Vale a pena focar em se tornar um ótimo aluno, sendo que eu era um ótimo, egocêntrico e isolado aluno? Vale a pena focar em ser um bom adulto, e ignorar em ser, naquele momento, uma boa

¹ Fausto, personagem da literatura alemã que, em troca de conhecimento, faz um pacto com o demônio. Uma atitude faustiana é, logo, uma atitude de quem busca poder e ciência a qualquer custo.

² “The Faustian becoming and change was spoken of as the necessity of [...] improvement.” (Popkewitz, 2020, p. 275, tradução e grifo nossos)

criança/adolescente? Vale a pena deixar de olhar a beleza das estrelas? Ora, voltemos à infância! Mesmo que concordando com a mudança de estatuto social, não seria uma outra mudança que buscamos? Não imagino uma resposta breve e que satisfaça esse momento, mas podemos linear que é preciso liberdade dessas algemas sociais de alguma forma.

Essas relações podem parecer sem nexos, e cheias de contradições, mas de que modo seriam? Um bom exemplo disso é que não podia escapar do fato de ser ainda criança, e havia ocasiões em que a escola nos deixava livres para o sermos: o recreio, o intervalo, são como que momentos libertadores da prática escolar em que há certa ação controlada das atividades infantis. Ali tentava me envolver com todos, como pular cordas com as garotas — e alguns poucos meninos —, jogar ping pong com todos, xadrez, dominó e damas com quem arriscasse. Já fantasiar aventuras era com os mais seletos, e se tornava uma necessidade tão frequente quando achava alguém a quem minimamente confiar. Mas na sala de aula era geralmente diferente. Não há liberdade na sala, ou se há, há o risco de que os ânimos infantis extrapolem em problemas fora de ordem dos professores: sempre é necessário disciplina! Talvez por isso marque na memória tão vividamente uma jovem professora dessa época: no 3º ano do Fundamental I, era conhecida pela sua impaciência, tanta que sempre gritava em tom contra os alunos — e em certo momento cirurgiu-se pelo estresse causado em suas cordas vocais; houveram outras professoras igualmente marcantes, mas essa era um sinal contraditório daquela sala de aula. Eu mesmo, o “bom aluno”, contribuía para sua impaciência conversando ininterruptamente com os colegas próximos sobre assuntos diversos. E é aí que essa dicotomia ganha sentido: as liberdades são isoladas pelas normas disciplinares, seja dentro ou fora das escolas, pois elas se estendem das práticas escolares: mesmo no recreio a dúvida do “bom aluno” ainda permanecia e limitava certas relações. Mas, ao menos, ainda há liberdades, mesmo que contidas.

O certo é que me retirava nos conhecimentos escolares, por grande parte da minha formação. Evitava olhares, ou ir contra as regras, ir contra o ensinado em sala — por mais que pudesse não se identificar com aquilo. Quando recordo que comecei a aprender piano/música, por volta dos 10 anos de idade, ao fim da alfabetização do Fundamental I, me é lembrado o quanto mesmo a arte pode ser um refúgio solitário. E com solitário gosto de dizer que estava fora de uma consciência do mundo ao redor, ainda naquele “retiro arrogante”, de quem não se importa consigo, senão com seu ego. Solitário também por ter medo, medo de dentro, medo do mundo ao redor. Essa mistura entre se abster do mundo, por soberba — “esnobismo filosófico um tanto arrogante” (Foucault, 2004, p. 385.) —, e ter medo da própria soberba ser ocultada por uma suposta virtude, talento, ou qualquer adjetivo que geralmente se dedica aos “bons

alunos”. Por consequência a música, durante muito tempo, fora como as singelas frases que compunha sobre as estrelas: guardadas para mim, no secreto de casa, dos ensaios solitários, de um despretenso “saber” que já não queria mais se mostrar: pois poderia cair nas garras das pessoas grandes, que planeariam novos futuros que não desejasse, como de um “cantor profissional”, ou algo do tipo. Ou como, nas maiores das boas intenções — claro —, planejavam meus pais: aprender para cantar na igreja. Disse “saber” — entre aspas — porque dentro da escola música geralmente não é considerado saber; antes, e nas mais raras ocasiões, elas podem ser consideradas saberes à parte da escola, mesmo que dentro das suas relações de aprendizado: como um evento de música, ou um coral — eventos os quais participava com receio. À arte é relegada um espaço subalterno, dentro dos conhecimentos cientificizantes da nossa contemporaneidade. E dentro dessas ciências, elas não se enquadram com muita facilidade, nos currículos escolares. Afinal, de que serviria a música para formar bons e prósperos cidadãos?

E recordava-se da violenta transição desses hábitos de liberdade [...]. Estava a toda hora com todo o mundo; só não tinha direito de ficar só, de estar consigo mesmo [...]. (Almeida, 2004, p. 15).

Não havia direito de estar com as próprias experiências: conjunto de imposições e exposições daquilo que passa pela nossa vida e que “absorvemos”, como que diário constante das intempéries do mundo.

Fora a babel de duzentas meias-línguas no recreio. [...] A disciplina constituía um sistema de inibições escusadas. Extraía-se a personalidade, como se extrai um dente podre. Era a forma, dois a dois, como animais jungidos (Almeida, loc. cit.).

Mas, retorno que aí há também uma resistência, um sopro de esperança que é tomada em brechas de liberdade do “não permitido em sala”: se para a imaginação há a poesia das estrelas e fantasias no recreio, para a música também havia o cantarolar em qualquer situação, hábito longínquo, de antes mesmo de aprender piano, que mantenho inclusive na universidade, em corredores, na sala de aula e até em momentos inoportunos — me perdoem, colegas —, de assobiar, “batucar” ou mesmo cantar. Voltava para mim mesmo como que com gritos sutis dos mesmos sentimentos expressos nas poesias reprimidas. Grunhidos que amenizam e afastam a ansiedade, o medo, a solidão. Uivos que me chamavam a olhar para o céu noturno, iluminado pelo tempo gasto em sua beleza.

O ensino era uma extensão de mim, algo que também normalizei e internalizei, não tendo tantas memórias sobre conteúdos, formas, projetos. Sempre as disciplinas escolares se

mantinham em um mesmo patamar de interesse pessoal, e com objetivos não muito bem estabelecidos. Todas, de certa forma, podiam ser agregadas numa ideia de que aqueles conhecimentos me permitiriam uma carreira futura — seja ela qual for. Não seguir aquelas normas estava fora de cogitação, e por que não seguiria? Conseguia me encaixar muito bem na maioria das situações e enfrentamento escolares, mesmo diante do chamado “ensino tradicional”, ou até do “ensino crítico”: no primeiro seguindo as ordens que alguns professores exigiam, no segundo se apresentando como um sujeito que vê o mundo, e está com outros, se relaciona com eles, mesmo que não entende muito bem quem esses sujeitos são — o importante é tolerá-los. Ambos, muitas vezes, acabavam por ignorar realidades voltadas para mim mesmo quanto aluno que não podia sequer ter espaço de partilha das suas diversas experiências, relegadas a privilégios que, na vida suburbana periférica de classe média baixa em ascensão, pouco pude experimentar — embora eles existam! É o grande problema sartriano do “outro”, apontado por Galo, e que as escolas onde estudei, além da do RJ, também lutava por conciliar

No contexto da educação, o outro é tomado como objeto, numa educação autoritária, que deliberadamente quer “domesticar” o outro, mas também numa educação liberal, que deseja “respeitar” o outro, “tolerá-lo”. O “eu” e o “outro” são inconciliáveis. Mas tampouco o outro pode ser absorvido ou negado pelo eu (Gallo, 2008, p. 8).

Aliás, traumas vividos e experiências de abuso psicológico pessoais, as fantasias infantis, os desejos românticos com as estrelas, o cansaço por pular corda, as anedotas e risadas partilhadas, tudo aquilo que atravessa-me como indivíduo pouco, ou nunca, tinha atenção nas discussões, mesmo nas disciplinas mais voltadas para tais. E por mais que trouxessem, de que forma o conhecimento puro e imaculado da sala de aula iria de encontro com a experiência de mim mesmo? Ele é sabiamente planejado para atender às massas amorfas e sem subjetivação; funcional pragmatismo político. É uma conversão do conhecimento e do saber em instituições com o nome “escola”, que precisam “[...] realizar uma transformação mágica dos conhecimentos disciplinares” (Lima; Gil, 2016, p. 1145), uma alquimia para que o conhecimento seja cabível no âmbito da educação de crianças. “Eu digo “precisam” na medida em que as crianças não são cientistas, músicos concertistas ou artistas” (Lima; Gil, loc. cit.), ou assim nunca são pensadas pelo saber escolar. Pensa-se em uma forma de aluno que é excludente, como aquele aluno perfeito, inalcançado mesmo com as boas notas: pois “você precisa conversar menos em sala”, “parar de cantar”, “deixar as fantasias para depois”; excludente não apenas ao criar o que seria o “bom” e o “mal” aluno, mas das outras possibilidades de ser e existir na escola como indivíduos únicos, com características,

experiências e vontades únicas. Admito que, em todo fim, estando quase sempre dentro do “normal”, havia preconceitos meus quanto aos outros alunos menos “normais”, menos “bons alunos”, e, me isolando, discriminações contra quem não era eu. Bem, não sabendo ainda muito bem quem eu era, saber quem eu não era também delimitava uma parte de mim.

Popkewitz (2020) nos diz que essa alquimia do conhecimento em disciplinas escolares, embora pretendam tornar múltiplas as possibilidades dos alunos, acabam por normalizar um modelo do mesmo, e abrindo portas para que, no normal, o anormal também seja criado. E, por serem ideais, a normalidade é difícil de ser alcançada, se não impossível. Pensando bem, não sabia quem era, mas tateava ser um normal que nunca seria. E, por isso, havia abjeção de parte de mim mesmo, por ser um diferente, dentro dos diferentes, pois tanto a ideia de “bom aluno” é tocante e paradoxal, como o claro tom de pele, as manias de reclusão, os poucos amigos. Isso fazia-me sentir ao mesmo tempo almejando e sentindo a diferença, a normalidade, o anormal, a semelhança. Com isso não quero dizer que os projetos de salas sejam, de todo, ruins ou perversos; o que quero dizer é que, na curricularização do conhecimento, sempre o sujeito “Epitácio” se abstraía em detrimento de um ideal de saber e comportar-se, muito bem elaborado, mas que nem sempre estava disposto às realidades de si, dessa busca de experimentar um “eu”, por mais que ainda tentasse descobrir quem era. Isso reforçava estereótipos do bom aluno — que geralmente tinham uma relação paradoxal comigo mesmo —, mas também ignorava todo e qualquer efeito da subjetivação historicizada da minha vida: aluno vindo de família de agricultores do Nordeste que se urbanizaram como classe trabalhadora no Rio de Janeiro, ali crescendo em meio ao medo constante de violência — sendo superprotegido —, com dificuldades em confiança nos outros, na autoestima, e, em parte mais “relevante” da história emotiva, tendo histórico de ansiedade e posteriormente traços depressivos. Excetuando a parte “retirante”, na genealogia, nenhum dos demais pontos surgiam no tratado escolar; o único ponto que não se abstraía era a do “bom aluno”. Isso constituía a minha própria percepção de identidade dentro e fora da escola, mas somente como um aporte, um apego às formas de existir; me compreendia como um “bom aluno” pelo fato de ser o que me diferenciava dos outros, mas dependendo desse único fator, a frágil concepção de mim mesmo se lamentava nas ocasiões em que ser esse aluno não importava, ou quando qualquer outra coisa que eu fizesse, como brincar com as outras crianças, não fosse pensada como ações desse tipo de aluno. Assim não só era abjetado, como também me retirava por escolha própria para que a minha frágil “identidade” não fosse ferida, questionada. Era preciso, naquele momento, me reafirmar como alguém, e o fazia negando os outros: rebaixando-os como sujeitos, para gritar ao mundo que eu era um.

Mero engano, por certo. Colocar a medida de valor do outro a partir de mim mesmo, e visse versa, não é como querer medir o valor de uma pessoa amada pelo peso do ouro? As medidas estão em instâncias diferentes, e essa conversão sempre sofrerá perda do real valor que existe em cada coisa. E querendo encontrar a igualdade e a diferença — alteridade — acaba-se por encontrar imprecisas medidas baseadas em nós mesmos e que não são capazes de dar conta do valor que nós e os outros temos.³ Durante muito tempo esse era o “eu”, uma tentativa de negação do outro; mas podia evitar a mudança? Sei que sonhava com um “verdadeiro eu”, que entendesse meu valor, e que devia buscá-lo. Aí partimos: é o cuidado de si mesmo.

³ Gallo (2008) diz que essa filosofia do “eu e outro” — como representação — é um produto da confusão de nossas mentes, de uma diferença que está somente em nós. Falsa igualdade, por submeter somente a si mesmo o parâmetro de julgo do outro, logo colocando o outro como um conceito nosso.

PERCURSO AUTORAL: CAMINHOS PARA O ENSINO SUPERIOR

2.3 LIBERDADE? LIBERDADE “PERFEITA”: UM OUTRO “EU” TAMBÉM PODE EXISTIR

Publicada sobre o nome de Hermenêutica do sujeito, Foucault (2004) apresenta uma série de palestras, em um curso no *Collège de France*, o cuidado de si, mostrando que o mesmo atravessou diversos pensamentos, desde a filosofia clássica grega até os dias atuais. Ele traz que o “cuidado de si” poderia ser pensado hoje para a criação de uma ética do “eu” sujeito, que visasse encontrar as chaves das correntes do poder⁴ que se estruturam nas sociedades coetâneas. Essas chaves não seriam condutas morais, mas realmente éticas pessoais para que os indivíduos, centrados no cuidado de si mesmo, possam encontrar momentos de liberdade do que os aprisiona. Mas, o que seria o cuidado de si, e como ele pode nos servir para pensar os conceitos normalizadores criados na sala de aula? O próprio termo, como aponta alguns comentadores de Foucault⁵ estudados, é sugestivo em si mesmo: cuidar de si é cuidar da própria existência, da própria alma — ou daquilo que se considera “eu mesmo”. Ele está intimamente ligado à imanência do sujeito, no intuito de encontrar uma verdade sobre si mesmo para, aí, constituir formas — privilégio na escrita de si — de se libertar das estruturas de poder que dizem e controlam quem somos. O cuidado de si leva-nos às diversas possibilidades de ser. O cuidado de si nos permite realmente “crescer”.

Destarte, para aprender a se identificar como um sujeito no mundo devia começar o processo de mudança por um cuidado de si, que leva ao rompimento das certezas que temos sobre nós mesmos, por mais que isso pareça contraditório. Uma das possibilidades de liberdade das amarras sociais que nos privam de sermos autênticos — e podermos fantasiar, escrever poemas, olhar as estrelas — talvez seja encontrar nos próprios defeitos do “eu”, na fragilidade de quem somos, a possibilidade de mudar para alguém mais seguro da própria existência. Por isso o retiro para dentro do modelo de aluno perfeito é um problema.

O autêntico retiro, exigido pelo cuidado de si, consiste em ter recuo em relação às atividades nas quais estamos empenhados, prosseguindo-as, todavia, para manter

⁴ Sendo esse um objeto que é muito caro em sua trajetória científica

⁵ A tese de Bruno Abílio Galvão (2021) pela UERJ, esclarecedora no que cerne ao papel de Foucault (junto a Nietzsche) no pensamento coetâneo do cuidado de si como ferramenta de resistência contra os dispositivos de poder. O Dr. Murilo Cunha Wanzeler (2011), em sua dissertação pela UFPB, vem aprofundar como o conceito “cuidado de si” é traçado dentro do retorno e da crítica históricos na filosofia foucaultiana para a própria construção da ética do sujeito.

entre nós e nossas ações a distância constitutiva do necessário estado de vigilância (Foucault, 2004, p. 486).

O falso retiro pelo medo de ser magoado, a incerteza do que os outros pensam de nós. Todos esses são fatores que demonstram um estado de confusão do “eu” interior, que está perdido por não ter um retrato de si, logo, não conseguindo ter um retrato do outro (Anno, 1996). Quiçá, será por isso que insistia em negar o outro, no desespero de afirmar a mim mesmo? É possível, ao dizer que no conceito que criamos do outro está mais a nós mesmos, “pois, se adotamos uma filosofia do eu, em estilo cartesiano, o outro não passa de uma representação do eu, a ser absorvido pelo eu. Em outras palavras, não há, de fato, alteridade” (Gallo, 2008, p.8). E essa relação do eu com o outro não partiria de um autêntico cuidado de si, justamente por manter a soberania de mim mesmo, demonstrada nos preconceitos sobre quem “aqueles outros” eram. Isso me recorda novamente, como exemplo, aquele colega de classe da infância que é deficiente intelectual: decerto minha frágil identidade de “bom aluno” questionava as capacidades biológicas daquele jovem quando tirava notas baixas, e colocava nele as expectativas intelectuais que eu pretendia alcançar, medindo-o sobre um molde que eu me encaixei. Seria ele sequer “humano como eu”? Não o entendia como alguém diferente de mim, porque havia nele somente algo menor que eu mesmo, não um outro. Ele era o baixo reflexo de minhas expectativas, e talvez o maior dos pesadelos de um bom aluno. Não havia alteridade na minha relação com aquele colega, só preconceitos, confusão sobre quem éramos. Não arrisco dizer que seja possível ou necessário a superação disso para entender a nós mesmos, mas arrisco, diante das discussões de Gallo (2008), que sem a diferença, não há o outro. Sem o outro, eu não me entendo. Precisamos ir de encontro com essas realidades, essas humanidades e jeitos dos outros para planejar quem somos.

Mas tudo isso é parte de mim: meus medos, angústias, vontades, gozos, sorrisos, memórias... Tudo, até mesmo os sentimentos negativos, podem ser tomados como oportunidades para pensarmos sobre nós mesmos, amadurecer quanto pessoas, e partir para a ação do cuidado de si. Embora me retirasse por medo e por fraqueza, algum movimento de retorno poderia ser feito ali: aproveitando que me esvaziava das confusões do mundo e focava somente nas minhas convicções, questioná-las fazia um movimento para um outro “eu”. O que antes era um retirar-se para fora — que é para dentro do modelo de aluno —, onde me reprimia em desejos e vontades que não compreendia: fantasiava, inventava conceitos sobre o mundo, pensava nas estrelas que não podia mais olhar, por querer ser adulto, e encontrava um espaço vazio em que podia contornar quem eu era; agora era um retorno interiorizado que poderia usar

para pensar no que eu poderia ser. Isso pode parecer confuso, mas talvez melhor ilustrado por Exupéry:

Com efeito, [naquele planeta] havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Por conseguinte, sementes boas, de ervas boas; sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem no segredo da terra até que uma cisme de despertar. Então ela espreguiça, e lança timidamente para o sol um inofensivo galinho. Se é de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade. Mas quando se trata de uma planta ruim, é preciso arrancar logo, mal a tenhamos conhecido (Saint-Exupéry, 1956, p. 15).

Assim acontecera, no desenrolar da educação escolar. Nem de todo ruim se tratavam as sementes infestadas no solo, mas cabe a nós aprender a lidar com elas e diferenciá-las, podá-las, arrancá-las quando necessárias. Elas nunca deixam de aparecer, no entanto podem ser as oportunidades de trabalhar as nossas particularidades, boas ou ruins. Esse pequeno mundo, em que não cabem muitas coisas, é o lugar privilegiado para deixar somente aquilo que “apraz”; como momento para o cuidado de si: arar, cultivar e colher nosso planeta, nosso “eu”. Às vezes machuca, como os espinhos de uma roseira, mas até mesmo elas não o fazem por mal, e ainda exalam fragrância. Esse aroma se torna ainda mais único quando significamos essas memórias, quando significamos o que nasce no nosso pequeno planeta. Isso muda o trabalho com a nossa própria vida — lugar do cuidado de si —, e também a forma como a enxergamos.

Mudar de estado, cidade e escola, aos 11 anos, não foi de tanta ajuda no que trata das interações com a escola, colegas, amigos e familiares, embora tenha trazido novas possibilidades para as experiências que adquiri — e creio ser aí que as coisas mudam. Saindo do Rio de Janeiro em direção à Paraíba, realidades sociais, culturais e de mim mesmo despontavam, por mais que eu as tasteasse desde jovem; ali, pensando bem, era um lugar diferente, com questões sociais diferentes, marcadas pela própria realidade cultural do Nordeste, e que não temos tempo de trabalhar profundamente, mas que importam para pensar não só essa nova, mas “familiar” realidade, como ver essas outras possibilidades de ser, na escola estadual em que ali estudei.

Sendo a “terra de meus pais”, onde surgiam canções de ninar, histórias mágicas, mitos sanguíneos e fundadores, as formas de asseio, de gracejo e de afeto eram extremamente familiares, em Barra de Santana - PB, pois também fizera viagens àquele lugar, quando criança; porém as dinâmicas agora se mostravam outras, pela distância desse tempo, mas também de um maior e contínuo contato. Havia ali possibilidades de um eu a se fazer, ao alcance, mesmo como jovem adolescente; isso seria uma escolha de caminho a se continuar. Não que a educação do Rio de Janeiro não tivesse também as suas possibilidades, mas questiono se não ocorrerá que

precisaria de um esforço maior para elas, pela cristalização constante da minha identidade no bairro que cresci durante aqueles 11 anos de vida. Com novos ares e possibilidades encontradas na Paraíba, naquela realidade mais ruralizada, fui convidado ao embate com meu lado “bom aluno”, algumas vezes. A primeira e última recuperação feita, no 6º ano do Fundamental II, foi um exemplo disso. Não ser mais um dos únicos “destaques” da escola, outro exemplo.

Havia também os momentos em que o padrão não se encaixa muito bem, mas que não necessariamente ignoravam a realidade do aluno “normal”. A escola (e seu anexo no distrito) é a única no Município de Barra de Santana para o ensino médio, e mesmo diante dessa demanda, não raras vezes faltavam professores, ou algumas aulas eram bem precárias, resumidas por diversos motivos, ou canceladas, levando às chamadas “aulas vagas”, oportunidades de quebra da rotina educativa, mas não dos hábitos sociais dos alunos: períodos de tempo em que, ao invés de estudar, nos sentávamos fora da sala, próximos à escada, ou na parede, para conversar sobre coisas adolescentes — menos infantis —, assuntos polêmicos, ou só para respirar, comer... eu ainda gostava de mexer nos cabelos das amigas, testar quebra de braços com os amigos, trazer boatos sobre as outras turmas, sobre colegas das mais diversas realidades, como a aluna que engravidou, os que foram pegos e suspensos por fumar na escola, os que desistiram para estudar no período noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), etc. Não só isso, descobertas da adolescência afloram novos romances não concretizados, novas amizades, novas possibilidades de experiência com as gírias, as brincadeiras, as expectativas sociais, e também os conhecimentos enfrentados e adquiridos; o ensino médio expandiu essas realidades que em primeiro plano podem parecer meras “frustrações”, e aí poderíamos associar as questões de nível sexual que são também aprofundadas por Foucault em seus três volumes da *História da Sexualidade*⁶ — um deles tendo o cuidado de si como ponte —, e que caberiam ao décor adolescente, mas é preferível me conter ao ensino por não ter tempo para me aprofundar em tais questões, embora precise deixar claras todas essas relações de “maturidade” sexual, psicológica, física e mesmo espiritual que o cuidado de si implica, ao longo da vida, e que isso tem um papel para as ópticas de realidade que despontam com elas: mudanças do próprio corpo, sentimentos, desejos, e também de suas frustrações, afinal estava no processo de puberdade. Pensando bem, crescer em estatura biológica não deveria estar dissociado de amadurecer no cuidado de si. E embora aquele jovem sonhador que olhava as estrelas não tivesse ainda tanto espaço, algo se tornava diferente.

⁶ Foucault faz três volumes da *História da Sexualidade*, subtitulados como: *A vontade de saber* (1977), *O uso dos prazeres* (1984) e *O cuidado de si* (1984)

Descobririndo naquela escola, cidade e estado um novo mundo, enfrenta-lo como antes não poderia ser infrutífero? Isso é uma ocasião propícia às adaptações no modo de ser, de portar-se e de compreender o mundo: a realidade suburbana do Rio de Janeiro era diferente da realidade em constante contato rural, na Paraíba. A pobreza estava presente, claro, mas se configurava em suas particularidades, em seus objetivos sociais, em suas próprias corrupções políticas, etc. Questões que nem sempre retornavam ao trato escolar, como na antiga escola, mas que agora pertenciam muito mais ao outro que a mim, e esses embates quase forçados com o “diferente” felizmente tenderam — embora que com grande esforço — a um novo olhar para a diferença, a alteridade, mesmo que as discriminações ainda existissem. Esse algo que mudava talvez possa ser retomado como o cuidado de si, como a possibilidade de ser um outro eu, mas um eu que queria o ser por si mesmo, por cuidar e avaliar a mim mesmo.

2.4 MAS, E SE “EU” PUDESSE ME AMAR? O CUIDADO COM AS PRÓPRIAS FALTAS

Romantizo demais, não para tornar nada belo. Antes, lembro que divago... retomo a importância de memórias banais. No entanto, quando lembramos que cada instante vivido pode ser tomado para o cuidado com a vida, tomamos também parte da própria “existência”, nos tornamos alguém no mundo; somos sujeitos, pessoas, por conta dessas particularidades “banais” da vida que podem se tornar importantes. Não é como se o que era pertinente antes continuasse a ser relevante por toda a minha vida. E assim parto do Ensino médio para a graduação na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A Licenciatura em História, mesmo, não era meta — na verdade, durante toda a minha formação, todos pensavam que acabaria na matemática, mas a falta de incentivo foi maior que o clicar do botão de “escolher curso” do Sistema de Seleção Unificada (SISU); tantos chegaram nas primeiras aulas na UFCG, em Campina Grande, com o discurso: “certo professor ou professora me inspiraram a amar a história”; e por mais que eu tivesse ótimos professores na minha formação escolar básica, poucos responderam o “Por que história?” da mesma forma que eu: não sei. Todo esse relato parece desordenado e preocupante, mas é possível afirmar que um caminho construído sobre essa vigilância da nossa própria história faça um grande movimento de cuidado de si. Por mais que pense que deveria ter ido para a música; graduado antes em Direito; tentado a carreira como físico; que a cada dia de formação que se passava me perguntasse se a educação e a história eram realmente o que eu almejava. A cada mesmo dia aquela dúvida ia se diluindo nos (des)prazeres, se perdendo na rotina e se confundindo com propósitos. Pode-se até argumentar

facilmente que tudo, até aqui, não foi mais que uma terrível condescendência, uma aceitação fraca e sem resistência do processo formativo — e é, em partes, verdade, mesmo diante do medo em reviver isso. Não é de se negar, no entanto, que nos abrimos a muitas possibilidades de ser, quebrando o sujeito “normalizado” e as correntes que prendem o “eu”, quando nos permitimos experimentar as diversas situações da vida. Não por menos, nos diz Larrosa,

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa [...], é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo (2002, p. 25).

Com efeito, se os propósitos são inerentes a nós desde o nascimento, não seria mais justo crer em destino que naquela problemática ontológica de “quem somos”? E, acima disso, ainda há esse retorno diário com nossos mais firmes propósitos, que mudam os ângulos pelos quais enxergamos nossos próprios motivos e desejos, e dos quais colocamo-nos à parte — num verdadeiro retiro — não para alimentar soberba, mas perceber a volátil constituição de nós mesmos quanto sujeitos.

Há um conceito, chamado *serendipity*⁷, que ilustra bem essas descobertas: homônimo, é um conto persa sobre três príncipes deportados que acabam retornando para o lar, sem intenção, ao fazerem uma descoberta valiosa “por acaso”, através de sinais pelo caminho. Serendipidade, como geralmente é traduzida do inglês, remete a essa “[...] propensão a fazer descobertas afortunadas enquanto procura algo não relacionado, ou uma feliz descoberta casual” (Shafan, 2010, p.9). Podemos, com segurança, atribuir o termo serendipidade dentro dos escopos do cuidado de si: podemos escrever nossa vida com memórias o quanto quisermos e com certa intencionalidade almejada, mas é necessário que aproveitemos cada um dos sinais do tempo presente para planejar caminhos na vida. O presente está, dessa forma, feito de possibilidades que constroem os nossos caminhos, possibilidades e impossibilidades de se seguir.

E falar em caminhos percorridos é reconhecer que se você tomar pessoas que cresceram comigo e que têm o mesmo background que o meu, ou pessoas que foram para as mesmas escolas e até com o mesmo orientador [...], eles não fazem o que eu faço ou têm necessariamente os mesmos valores que os meus. É difícil dizer o que foi formativo, mas é agradável pensar sobre isso e criar memórias (Lima; Gil, 2016, p. 1135).

⁷ Termo cunhado por Horace Walpole que possui uma curiosa história: a sinopse da tradução inglesa — que parte do francês como base de tradução —, qual nos baseamos, conta que Michele Tramezzino publicou traduções de contos persas para o italiano, ouvidas de um Christophero Armeno, uma delas sobre Serendip, nome persa e urdu para o atual Sri Lanka. Uma verdadeira mistura histórico-linguística. (SHAFAN, 2010).

Por isso tomo a formação na Licenciatura em História como uma serendipidade, não tanto pelas oportunidades que ela oferece em conhecimento, expansão das relações sociais, de carreira, ou mesmo diante de todas os seus problemas hierárquicos e político-sociais, mas pela forma com que isso constrói um mundo de possibilidades, caminhos formativos que podem nos trazer de volta ao lar, compreender a nós mesmos. É observável que nem sempre seus envolvidos a tomam dessa forma, talvez porque a infinita possibilidade de ser também implica na possibilidade de não querer assumir essas mudanças. Medir essas questões é quase impossível, dada a pessoalidade e historicidade da vida dessas pessoas. Mas é serendipidade, acaso oportuno, que no meu processo pessoal esse encontro possibilitou olhar as diferenças, as outras possibilidades de ser, mesmo que a custo de grande esforço contra as barreiras levantadas pelos preconceitos: meus próprios preconceitos.

Um desses casos fora o envolvimento com dois colegas de classe com deficiência visual, partícipes do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)⁸ da UFCG, que me possibilitaram reencontrar as pessoas com deficiência (PcD) no meu círculo social próximo. Um reencontro também com a memória, com as concepções, e os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. A aproximação acontecera bem antes, pela permissão que ambos, eu e eles, nos demos para partilhar os intervalos e as aulas vagas, que também surgiam aqui ou ali; claro que não uniformemente, ou mecanizada, mas diante das possibilidades diárias de se aproximar, se entender e conhecer mutuamente, mesmo que contra o falso retiro, no meu caso, ou no retiro forçado — imposição da exclusão social — que as PcD muitas vezes são submetidas. Não estou aqui para essas discussões particulares, mas vale colocar que essas situações ressoaram durante toda a graduação. O NAI possui todos os seus trâmites burocráticos, e trabalha como um sistema de cooperação entre a universidade, os alunos com deficiência e os chamados monitores inclusivos, que são alunos dispostos aos mais diversos auxílios necessários para adaptação e inclusão dessas pessoas no âmbito acadêmico. Admito que não queria envolvimento burocrático e oficializado das minhas relações de amizade, tendo sido, durante muito tempo, somente um amigo presente que queria se permitir envolver com esses “outros”, tão isolados pela sociedade, para as coisas cotidianas e mais banais da praça, dos amores e horrores, mas também entender, compreender melhor meus amigos, e acredito que mais ainda a mim mesmo.

⁸ De acordo com a resolução N° 11/2016, “Art. 2° O NAI constitui-se órgão da administração superior, vinculado à Reitoria, e tem por finalidade o atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação, conforme disposto na legislação vigente.”

Cedi, contudo, a participar oficialmente como monitor inclusivo diante das necessidades que surgiram a partir de 2020. Por isso digo que o NAI fora importante laço, mas nem tanto para mim quanto para os beneficiados pelas suas políticas; acima disso, esses dois amigos que são PcD, juntos de todo o círculo social que formamos com outros colegas, foram importantes para entender que a abertura às relações com o outro, e com seu diferente — filosofia da diferença (Gallo, 2008) —, são mais profícuas que as ideias que fazemos deles quando precisamos crescer — cuidado de si.

Destarte, a docência também foi uma serendipidade, que surgiu como um meio de subsistência dentro dos estudos acadêmicos, inicialmente para sujeitos desprezados por mim, e do qual cultivava-se tantos preconceitos já citados, mas que acabou por se tornar um transformador da minha própria experiência de vida, da relação comigo mesmo. Alguns desses preconceitos, como já citados, estavam com os alunos “não-normais”, aqueles que desviavam do projeto escolar e social de indivíduo estudioso, com bons resultados, e que se preparava no dito tempo certo, sem reprovações ou desistências; e quais alunos mais se desencaixam da “normalidade” que os da Educação de Jovens e Adultos? “Na perspectiva dominante, educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular” (Oliveira, 2007, p. 4). O próprio Conselho Nacional de Educação, em um de seus pareceres, diz que a “(...) a EJA é um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio, com seus homólogos voltados para crianças e adolescentes na idade adequada.” (CNE/CEB, apud Marsico; Ferreira, 2018, p. 165) e por isso são alunos que, em sua essência, saem do modo padrão de ensino, que é previsto para acontecer em determinada idade, com determinado público. Acreditando nesse desvio que acontece na EJA, pensava com meus preconceitos durante toda a formação infantil, e no início da graduação e prática docente: “excetuando os mais velhos, os alunos da EJA são todos repetentes ignorantes”; “alguns trabalham, mas a maioria não quer nada com a vida”; isso quando palavras de desprezo ainda piores não surgiam, como “imbecis”, “inúteis para a sociedade”, “perda de tempo”. Creio que deveria tê-las anotadas, para demonstrar, mas é difícil escrever sobre nossos medos, preconceitos e lástimas presentes; geralmente elas são escritas *a posteriori*, como nas tão famosas “Confissões” de Agostinho de Hipona, ou de Rousseau. Isso também é parte do cuidado de si, “o que os neoplatônicos chamarão de *kátharsis*” (Foucault, 2004, p. 159. Grifo do autor), uma purificação que servia para o fazer político e que está intimamente ligada ao cuidado de si: cuidado dos outros — da cidade, da política — ao estar em pleno cuidado de mim mesmo; ciente de minhas necessidades de purificação presente.

Novamente, o nosso eu presente se constitui dessas experiências, e é revisitando elas que podemos ter azos de libertação do que se impõe sobre quem somos: afinal, nem em todas as circunstâncias o “bom aluno” era só o bom aluno; nem em todos os momentos o retiro para a sala de aula, e fora da família, dos amigos, era algo ruim. Os dias, os lugares, as possibilidades: o senso comum diz que a mudança é sempre uma chance de recomeço, mas “[...] não posso estar de acordo com as pessoas que repartem sua vida em fatias e que não têm a mesma maneira de viver conforme estejam em uma ou outra idade.” (Foucault, 2004, p. 99). Eu digo que elas são chances de se reerguer e continuar. Não pense que digo que vivamos como crianças, ou que voltemos 10, 20 anos atrás, mas que a antiga escola não foi apagada da memória, ou da existência. Nem mesmo os medos e os preconceitos. E isso nunca me foi desejado, porque eu me apeguei à terra em que descobri o gosto pelas estrelas e, também, o gosto por mim mesmo; terra em que me fiz “bom e ruim”, se assim desejarem pensar. Redescobrinho essa vontade de si, de se ter consigo mesmo, o cuidado de si nos leva também aos embates com as nossas próprias e constantes “imperfeições”, não somente como um tipo de renúncia de maus ou bons pensamentos, mas como uma preparação para encontrar a si mesmo dentro da própria experiência de vida. Constituindo aí “[...] equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida”, “[...] que permitisse ao sujeito [...] dispor de discursos verdadeiros que ele devia ter e conservar à mão e que podia dizer a si mesmo a título de socorro” (Foucault, 2004, p. 297 e 334): esse sou eu! E é nessas circunstâncias de redescoberta que podemos transformar o retiro do mundo — essa “ascese” para o interior — em um retiro no mundo; o mundo que se faz a nossa casa. Se tornou necessário que eu gritasse cada vez mais para mim mesmo quem eu era, agora através dessas memórias, e aí começasse o cuidado com os outros — pela *kátharsis* — e o cuidado de si. Mas será que isso é possível?

Evoco, antes de partirmos em diante, que todos esses movimentos de reclusão, ressignificação, mudança e um trabalho intenso de si — como sempre trazemos Foucault —, não é dissociado das outras pessoas, dos outros sujeitos que também se subjetificam. O encontro com o outro não é só essencial como parte do processo de alimentação da própria “identidade”, mas da forma como a modificamos. Sair do estado de paralisia do “eu” causado pelos poderes politizantes, psicologizantes, biologicizantes e educativos não é um trabalho solitário, pois se o fosse, significaria que o indivíduo é parte central de um mundo moldado pelas próprias mãos, e os outros meros fantoches ou ferramentas dessa “deidade-eu”; e, aqui, de nada valeria eu reconhecer meus próprios preconceitos, ou todo esse trabalho comigo mesmo. Antes, nos recorda o autor,

ninguém está suficientemente em boa saúde (*satis valet*) para sair sozinho desse estado (sair: *emergere*). É preciso que alguém lhe estenda a mão, e alguém que o puxe para fora: *oportent aliquis educat*. (Foucault, 2004, p. 119)

Essa saída da ignorância consigo mesmo, a qual o autor chama de *stultus* (tolo), é um momento em que somos educados pelos outros — *oportent aliquis educat* —, cuidamos e somos cuidados por eles, através de algumas práticas interiores que envolvem, em paralelo ao já demonstrado, uma “escrita de si”, que está intimamente ligada à forma como pensamos os outros: e eu os pensava, tantas vezes, como ignorantes, aproveitadores, miseráveis. Era preciso compreender quem os outros eram, indo de encontro com eles, para daí encontrar a mim mesmo. Não é por menos que, nesse sentido, o lugar privilegiado do encontro com o outro na sala de aula é tão importante, e por isso trago em memória minhas experiências no ingresso da universidade e também como professor, lugares em que essa diferença é intensificada por sairmos das zonas de conforto, e um lugar em que a escrita de si e da escrita universitária e docente, revelam quais são esses preconceitos tão misteriosos, na escrita da vida.

3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE E O UNIVERSO DA EJA

Embora a experiência com a educação tenha sido traçada em diversos momentos da formação na Licenciatura em História pela UFCG, me atento somente aos Estágio Curricular Supervisionado II e III — disciplina homônima do curso — realizados no ano de 2022, na EMEIF Rivanildo Sandro Arcoverde, localizada na Rua Senador João Cavalcante de Arruda, no bairro Presidente Médici da cidade de Campina Grande – PB. Essa escolha é importante por revelar aspectos do propósito textual e instantes pessoais, de apreço, que contribuíram para ele: uma crítica ao modelo “(a)normal” de aluno EJA que é criado e como me relaciono com isso, agora como professor; uma compreensão de mim mesmo e do outro nessas relações; e os momentos de liberdade, encontrando o cuidado de si com os alunos na significação da própria experiência docente.

Esses momentos são traçados durante o Estágio II, específico para observação de sala de aula; e Estágio III, específico para a atuação docente no Ensino Fundamental II; ambos foram desenrolados na turma de Ciclo IV da EJA da escola, que equivale aos 8º e 9º ano do dito ensino regular. Essa divisão de ciclos já é um ponto importante para observar que a EJA, ou a Educação de Jovens e Adultos, mantém em sua proposta “a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular” (Oliveira, 2007, p. 6), mesmo que adaptada à uma lógica própria, para apressar os conteúdos, e reduzir o processo pela metade: o primeiro semestre dedicado ao 8º ano e o segundo ao 9º — respectivamente trabalhados nos Estágios II e III. Afinal, esses alunos já são considerados fora do eixo regular de ensino, e é preciso ajustá-los às normas. Em função disso que retomo os conceitos já delineados de forma breve no trajeto pessoal, mas que são importantes para conectar a mim mesmo nesse relato. São eles: normalidade, experiência e cuidado de si, todos atravessando outros conceitos e memórias da educação vividos e que tem como finalidade responder à questão: É possível encontrar pequenos momentos de liberdade dos preconceitos — um cuidado de si — no relato da experiência docente? Assim, busca-se pensar quais as possibilidades e impossibilidades desses preconceitos serem pensados naquela realidade, e caminhos de libertação encontrados por um cuidado de si, *kátharsis* da vida.

3.1 EU, O OUTRO, E O NORMAL QUE [NÃO] EXISTE

Normalidade é essencial na nossa análise para pensarmos os indivíduos que se inserem na educação. Retomando Popkewitz (2020), ele nos dispõe que a instituição da escola cria um normal para tentar universalizar os indivíduos que chama de aluno, agregando o máximo

possível deles dentro desses parâmetros a serem seguidos. Mas os alunos estão sempre em subjetivação, sempre formando e reformando suas identidades dentro e fora da norma da escola, afinal a sala de aula é um criadouro de bestas sem nome? Os discentes deixam de ser quem são e passam a ser só alunos, quando entram na escola? “A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal” (Dayrell, 2001, p. 139), mas mesmo o prédio físico da Rivanildo Arcoverde ainda destoava de outras experiências de escola e de EJA que tive: periférica, projetada para acomodar, no período diurno, crianças do ensino fundamental I em “fase de escolarização adequada”, ou seja, aquelas entre os 6 e 10 anos de idade, e que devia acomodar alunos bem mais velhos, maiores em estatura e com comportamentos diferentes, no contraturno; tudo aparenta superar, se adaptar à “escola universal”; do mesmo modo, não seriam os alunos em EJA aqueles que já saem do “ensino regular” e criam um modelo diferente de escola? É dessa forma que se delinea a sua anormalidade, ao menos dentro do modelo vigente de educação. Não tanto pela sua subversão, mais pelo *modus* de ser que a sociedade capitalizada os implica, e que diz, por exemplo, que

Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (CNE/CEB, apud Marsico; Ferreira, 2018, p. 166).

Todavia, trago um caso das observações do Estágio II de que os alunos do período noturno da escola Rivanildo ArcoVerde não eram passivos às estruturas escolares e construía ininterruptamente sua própria identidade na escola, por conflitos e negociações. Em certo dia, durante as aulas que aconteciam pontualmente às 18:30 de toda quarta-feira no ciclo IV, estava a esperar a chegada dos alunos para essas duas primeiras aulas da noite, e únicas aulas de história na semana, que iam até às 20:00 horas. Muitos chegavam antecipadamente para o jantar oferecido pela escola, que alguns chamavam de merenda escolar⁹, e se reuniam — nem sempre pontualmente à chamada oral — em sala. Iam se sentando nos seus lugares habituais, e dos quais ainda guardo alguns na memória; cumprimentando com apertos de mão, sorrisos cansados, eu perguntava as novidades, como estavam e se sentiam, para esperar o restante que chegava. E eis que se desenrolava, ao fundo da sala, uma cena que não chamou a atenção de tantos, mas que eu participava intrigado: um dos alunos se apropriara de uma cadeira que era

⁹ No relatório do Estágio II (em apêndice) faço apontamentos da infantilização do aluno EJA por linguagens como essa. Mesmo que não totalmente relacionadas à presente discussão, são partes importantes do *modus* educativo com os alunos da EJA.

lugar habitual de outro aluno, e isso gerou divergências quando esse último chegou. Mesmo a professora supervisora que nos acompanhava precisou intervir para que a discussão não tomasse maiores proporções, dado o linguajar e as formas que iam tomando aquela situação — comum para alguns outros alunos.

É particularmente engraçado pensar, para mim, que diante de uma sala com 20 a 30 carteiras e uma frequência de 15 alunos, ainda haviam intrigas entre eles por um lugar a se sentar, bem no fundo da sala, não como mera comédia suburbana, mas como disputa de espaço em espaços que não se encaixam muito bem em seus corpos, ou que “não são seus”. Por certo que tanto as carteiras projetadas para crianças possuem tamanho inadequado para a maioria dos alunos com seus já 20, 30 e 40 anos, como raramente é visto algum deles ultrapassando os limites da sala de aula para si na atividade escolar: marcar sua identidade como os pequenos do diurno marcam com seus trabalhos, experimentos com feijões, artes com tinta guache, cartazes sobre o dia da árvore, da consciência negra, etc. Aquela escola certamente não fora feita para aqueles indivíduos em EJA, e isso já é uma problemática política, econômica, social, tão grande que não seria cabível expormos nesse momento. Demonstra que a ordem, no entanto, é geralmente subvertida em situações mais “banais”; essa pretensa subversão dos espaços e das normas, por vezes inconsciente, é uma oportunidade em que os alunos usam de suas experiências para se apropriar deles, e fazer aí a identidade das coisas com a sua identidade: a carteira podia não servir perfeitamente ao tamanho de quem se sentiu invadido, mas é porque se tornou seu espaço privado, dentro da sala de aula universalizante, e só depois fui perceber que não era simplesmente pela posse do lugar, mas pela proximidade que o mesmo podia ter com seus amigos, com os rabiscos da mesa que ele fizera, e com a distância do professor para escutar música, porque talvez pudesse estar longe da vista normalizante do mesmo. Aqui trato do outro, então só arrisco supor que a efêmera posse daquele objeto e daquele lugar é importante para a constituição do aluno naquela sala de aula, que se sente incompleto ou invadido quando lhe é tomado o direito de se sentar ali, mudando a sua perspectiva da escola. E se podemos dizer que o aluno muda o seu sentido de escola, podemos também dizer que a posse daquela carteira muda seu próprio ponto de vista sobre si mesmo, se sentindo mais “sujeito”, na sala; mais aluno — mesmo que (a)normalizado. Paradoxalmente, penso de que forma isso se distancia da minha própria experiência de reclusão, se escusando pelos poemas, canções e estrelas, no ensino básico, no lugar de “aluno normal”. Ao comparar, o mesmo sentimento do aluno em relação à carteira é ponto de convergência à sua identificação quanto “sujeito” na sala de aula, frágil sujeito que se desfaz com a vontade/necessidade de outra pessoa de tomar para si o que é por

ele reivindicado: a carteira, o lugar no canto afastado, a sua identidade reprimida/subvertida. De alguma forma, as atitudes se aproximam, naquela ânsia de “ser alguém” por meio de algo.

Antes eu havia dito que “participava”, e não “observava” a cena da cadeira entre aqueles dois sujeitos, não apenas como licença para dizer que a observação do Estágio II era ativa, mas que de alguma forma, quanto docente em formação, participava e tomava parte daquelas situações em sala de aula. Primeiramente há a confusão e os julgamentos prévios das ações dos alunos, e elas não são passivas, revelam antes partes importantes de como os percebemos: seja positivamente, negativamente ou ambigualmente. Ali não tomava muitas iniciativas de intervenção, senão, muito mais ria com os outros alunos, comentava com eles. Podia dizer que, quando ria ou comentava, fazia o imaginado papel do aluno normal — ou do bom aluno —, que crê não transgredir as ordens da sala, mesmo no lugar de estagiário; tomando parte em contraposição aos alunos que discutiam pela carteira, claramente os anormais. Mas ainda, quando ria e comentava, também trazia para a sala de aula, com os outros alunos, particularidades próprias do anormal — ou do mal aluno — que é o de incentivar desvios do conteúdo da aula, e isso, tantas vezes, é o que me fazia justificar a intervenção da professora: a ordem deve permanecer para que o conteúdo prossiga. Resquício atitudinal de minha formação para falar menos, esquecer as estrelas, ou não cantarolar, certamente. Isso retornava àquele “normal” que havia em mim mesmo, e que se delineava, agora como docente em formação, diante do “anormal” aluno da EJA. O olhar para a diferença surgia concomitantemente, como um feixe de consciência sobre aqueles dois alunos, mas também sobre como era aquela sala de aula: o que esses comportamentos revelavam? O que dizia? Quem eram esses sujeitos?

Não digo que a sala de aula deva ou não ser permeada por algum respeito, ou que o professor não deva intervir para apaziguar situações, contudo demonstrar que na formação quanto professor essas questões da ordem do normal e do anormal estão presentes silenciosamente, impressos no cotidiano da sala de aula e dos sujeitos que nela se fazem alunos e professores, e que é importante olhar como que, nesse processo de normalização dos alunos, o normal é legado a tão poucos casos, e muitos são, na verdade, os abjetados, mas também como esse processo é subvertido, também silenciosamente. O aluno anormal por certo pode buscar ser normal — ou encaixar-se em algum —, mas também se impor, se apropriar do lugar em que ele é colocado. Vejamos bem, a escola Rivanildo Sandro Arcoverde, projetada para os alunos do ensino básico na idade dos 6 a 10 anos de idade, precisava se adaptar para acomodar alunos da EJA — atividade compensatória —, por esse motivo devia pensar que aluno é esse, criar um molde de aluno e de escola para atender a maior parte dessas demandas. Contudo, nem todas as suas estruturas são facilmente modificáveis — por isso adaptadas e não acessíveis —

e por consequência os alunos da EJA, que são vários e que vem de diversas realidades, precisavam se adaptar às pequenas cadeiras, mas nada os impedia também de encontrar lugares para exprimir sua necessidade de apropriação do lugar. Aquela cadeira era um lugar de embate entre o particular e o coletivo, mas também entre o aluno anormalizado e seu espaço privado em que ele pode se retirar, mesmo que em um falso retiro, para dentro de si, para uma solidão em que também poderia ter um mundo que delineava “seu” — como eu mesmo o fizera. Mas que “realidades” dos alunos da EJA são essas, e como a escola pode estar envolvida com elas? Precisamos pensar quais as experiências perpassam alunos e professores, na escola (a)normalizadora da EJA.

3.2 A EXPERIÊNCIA QUE [NÃO] É NORMALIZADA

Experiência, nos diz Larrosa (2002), não é só o que passa na nossa vida, mas é tudo que nos passa. Momento em que nos abrimos para sermos o lugar dos acontecimentos, campos de batalha entre o “eu” e o mundo. Todos os acontecimentos passam por nós, como que trens que passam por estações, onde (des)embarcam centenas de pessoas, e estar disposto a deixar esse fluxo ocorrer é experiência. Isso não significa que esse “deixar-se” seja somente passividade, ou que a atividade seja nula, mas que o sujeito que experimenta as coisas é paciente. Experiência, do latim *experientia* (ex = exterior, peri = além, limite, entia = conhecer) (Larrosa, 2002), possui radicais que demonstram a ideia de perímetro limite para se conhecer o de fora, ou o caminho que se segue para esse “conhecer”. Ou seja, a experiência não é simplesmente algo interior, mas algo que atravessa e o modifica; um movimento do interior do indivíduo, que espera e deixa que as coisas aconteçam dentro de si. Pedindo licença às distâncias teóricas entre eles, não é mal citar aqui Thompson (2002) ao lado de Jorge Larrosa, que também vem trazer considerações ao campo das experiências na educação, como tudo aquilo que retorna ao presente e compõe as identidades dos indivíduos: seu lugar de origem, a língua que fala, suas tradições, etc. Poderíamos dizer que a experiência é o sentido dos indivíduos que os direciona, no presente, a se entender quanto sujeitos a partir de tudo que ele sente e deixa passar em sua vida. Antes o oposto de um presenteísmo a um presentismo: não é só focar no presente, mas experimentar é ser consciente dele.

É nesse mesmo sentido que a experiência dos alunos se torna relevante, pois devemos nos questionar se no processo de normalização dos alunos é perceptível que memórias, traços pessoais de comportamento, realidade social, afetiva, tudo que os torna a se entenderem como pessoas, são esquecidos, substituídos, expurgados do ensino e quimerizados em preconceitos.

Impõe-se experiências aos alunos, negando todo o sentido que eles possam construir de si mesmos, naqueles instantes? Se sim, a mesma normalização dos alunos que abjeta é excludente às suas experiências, possibilidades de ser no presente, e que também se envolvem com seu passado e futuro. Na EJA não seria diferente, mesmo que apresentadas de formas paradoxais. Um exemplo disso é a relação entre o aluno trabalhador e a escola. Raramente o aluno em EJA se separa de sua identidade quanto aluno trabalhador¹⁰, e por isso a formação escusa seu cansaço pelo trabalho, promovendo atividades “menos cansativas” em sala, ao passo que também reforça constantemente que o aluno cansado para estudar deve se comportar como alguém cansado para escutar música, desenhar, conversar, ou ainda se alimentar durante a aula. Pode-se dizer, com isso, que a “experiência do aluno trabalhador” é posta na sala de aula, contudo devemos retomar que a “normalização” antes exclui e abjeta o aluno do que o realmente torna parte da educação quanto sujeito (Lima; Gil, 2016); pensa-se o aluno trabalhador somente como trabalhador, e esquece-se que, em suas experiências, ele pode e deve ser outras coisas dentro e fora da sala; pensa-se que muitas coisas podem acontecer com o aluno, mas só se elas estiverem ligadas ao seu status de aluno EJA; por isso as atividades são, tantas vezes, somente pensadas para compensar o cansaço do dito aluno trabalhador, negando-os quaisquer possibilidades de experimentar realidades, sensações, ou outros “cansaços” satisfatórios, como a de uma cansativa e longa risada. Aqueles que experimentam a sala de outras formas, ou ainda não são “remediados”, podem ser colocados como preguiçosos — certa moral capitalista —, algo que eu mesmo pensei tantas vezes durante esses estágios. Não alcançando as "metas" neoliberais, são alvos de políticas "inclusivas" e teoricamente humanizadas que deveriam remediar suas "incapacidades". Julga-se os sujeitos em EJA pelo seu estado de compromisso laboral, e aí

[...] as características que desqualificam esses estudantes são também positivadas quando “normas responsáveis pelas diferenças são também reimaginadas como atributos positivos”, funcionando como “suposta rota de salvação” [...] dos estudantes da EJA (Marsico; Ferreira, 2018, p. 169).

São, assim, novas normas de coerção, veladas pelo ingênuo desejo de incluir com adaptações, e não com acessibilidades, que acabam por excluir os alunos em tudo que eles podem ser, experimentar. Confunde-se o normal e o anormal, pela EJA e pelo normal de experiência do alegado aluno trabalhador. Reforçamos que a proposta não é dizer que tipo, quais, ou como os alunos (não) experimentam, mas como que a escola que justifica o aluno trabalhador constrói espaços em que há negação de experiência de si mesmo por impedir a

¹⁰ Debate que desenrolo no relatório do Estágio III (em apêndice).

exposição dos alunos, ou crer na ideia de que a educação não deva os afetar de alguma forma quanto sujeitos, já tão afetados pelo trabalho, pois

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2002, p. 25).

Ainda diante disso, a educação que os priva de experiências é a mesma que diz que a escola deve ser “em grande escala, e por muita gente da própria classe trabalhadora, simplesmente [...] um instrumento de mobilidade social seletiva” (Thompson, 2002, p. 42). A educação é esperança imediata do cansaço de que uma formação escolar possa melhorar seu estilo de vida, expressa na constante máxima escutada “quero terminar os estudos para ter uma vida melhor”. E para esse objetivo, a escola deve alcançar um estatuto utilitário; tão útil quanto o trabalho é útil à sobrevivência do aluno trabalhador. E espaço de aprendizado geralmente coloca-se como espaço de formação útil para o indivíduo, no qual ele produz algo, assim como os alunos “produzem” no trabalho um salário.

Mesmo que o saber escolar se dobrasse à utilidade laboral dos alunos, para Larrosa e Thompson — ainda que de formas diferentes — esse processo de utilitarismo educacional exclui uma experiência genuína dos indivíduos dentro do saber escolar, como que se somente na prática “cidadã” do labor neo-liberal o sujeito adquirisse algum valor experimentativo da realidade, e da prática do conhecimento apreendido na sua educação: pois a prática, a experiência, estaria dentro do modelo produtivista. Experiência, no entanto, não é isso, antes é “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2002, p. 24).

São alguns dos instantes em que os preconceitos contra os indivíduos da EJA são feitos e reforçados: se não se alcança um objetivo, é por motivo de ignorância, falta de dedicação, por ser ou não trabalhador, etc. Para resumir, a escola em modalidade EJA é colocada como espaço de conquista meritocrática. Ir contra essas regras, como aponto anteriormente no percurso, é estar na balança de ser irresponsável, não merecedor, “infantil”, “mal aluno”, ou aluno problemático. Destarte, o modelo oposto — do bom aluno trabalhador — torna homogênea suas experiências no intuito de premeditar seus comportamentos, seus problemas, suas habilidades.

Princípios são gerados para formar teses culturais sobre quem as pessoas são, deveriam ser e quem não “cabe” – a relação entre os três serve para pensar sobre como a exclusão, a abjeção e as inclusões não são opostas, mas estão embutidas uma na outra e são parte do mesmo fenômeno (Lima; Gil, 2016, p. 1141).

Ter certa concepção de aluno é inevitável, mas quando essas verdades tendem a querer sobressair os problemas, ou previamente “solucioná-los” a todo custo, por tê-los como previsíveis, acabam por silenciar e cancelar a escuta sincera da experiência com os alunos. A quebra desses preconceitos é um trabalho diário que segue por diversas vias, mas aqui colocamos que há atitudes e aberturas necessárias dos docentes e discentes que facilitam esse caminho, como a “inversão do olhar, em oposição à malévola curiosidade em relação aos outros” (Foucault, 2004, p. 199), que já chamamos anteriormente de cuidado de si.

3.3 COMBATENDO PRECONCEITOS DA EJA: O CUIDADO DOS OUTROS NO CUIDADO DE SI

Dessa forma que podemos associar o conceito de cuidado de si, dentro dessa ética do sujeito, na nossa proposta de como o professor da EJA, junto dos alunos, pode (re)escrever sua prática docente e suas perspectivas sobre os jovens e adultos para que, senão acabe, ao menos torne consciente tal processo de marginalização.

E há necessidade de um retorno a si mesmo

na necessidade fundamental que indivíduos expostos a situações semelhantes têm enquanto não se assumem a si mesmos, como indivíduos e como classe, enquanto não se comprometem, enquanto não lutam, de negar a verdade que os humilha. Que os humilha precisamente porque introjetam a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos cuja **raison d'être** se acha, porém na perversidade do sistema (Freire, 1992, p. 42).

Essa “verdade de si”, que assume Paulo Freire ao literar sobre suas experiências na educação de jovens e adultos no século passado, é aquele mesmo momento de libertação que nos [re]torna, quanto alunos e professores, à Pedagogia do Oprimido¹¹, e, por que não, uma pedagogia que visualiza o cuidado de si? Pedimos licenças às diferenças teóricas entre Foucault e Freire, mas usando de Jason Mafra (2008, p. 40), “ambos [não] elegeram poder e liberdade como objetos centrais em suas obras”?

¹¹ *Magnum Opus*, obra principal do autor, mas também conceito homônimo, da mesma, de uma pedagogia feita pelos oprimidos por poderes políticos, não pelos opressores.

Freire (1992) relembra que a tentativa de “igualdade” dos indivíduos humanos só surge a partir do momento em que é perceptível que somos diferentes, pois se todos fossem e agissem da mesma forma não haveria a alteridade. Diante desses diferentes que buscam a igualdade há os momentos de embate entre o “eu” e o “outro”, que já delineamos anteriormente, revelando situações inéditas que nem mesmo o poder determina como agir, e que levam à necessária busca de um entendimento de si mesmo, do próprio jeito de ser no mundo. Essa busca por uma “verdade de si” implica na interrogação constante de quem somos, na tentativa de abandonar a cristalização da nossa identidade imposta pelos níveis de poder que surgem diariamente, pois, se não fosse assim, poderíamos viver, ou mesmo sobreviver às contingências? Somos seres que são programados a agir conforme uma “programação”, mas não determinados por ela (Freire, 1992), e é nesse sentido que aproximamos os autores, pois o normal e o anormal constantemente agem sobre os indivíduos do ensino — aluno e professor da EJA — através das normas que retornam na sociedade: preconceitos, imposições de “ser” que já tratamos; todavia, as diversas políticas, discursos e culturas da EJA — como a pública¹²— encarnados nos preconceitos podem ser ressignificadas a partir desses próprios sujeitos, tão particulares, através de pequenos momentos de liberdade, pequenas revoluções cotidianas das formas de ser e portar-se.

Durante a formação na Licenciatura em História, aprendemos que as relações professor-aluno possuem diversas formas históricas, problemas, e que nem todos os projetos revolucionários são possíveis de acontecer no curto tempo que atuamos nos estágios. Experimentei desde cedo que a nossa imaturidade docente é um percurso de um violento rio de inocência e desejo de mudar, mas também afogamento certo nas decepções, que aparecem com os diversos problemas que encontramos no trajeto escolar, especialmente do ensino público: escolas mal estruturadas, salários esdrúxulos, alunos de realidades violentas, cultura anti-escolar em crescimento, o que experimentamos — mais recentemente — de políticas educativas burocraticamente compensatórias na pandemia de SARS-CoV-2, etc. Contudo, digo não romanticamente que os resultados mais mínimos encontrados nos sorrisos dos alunos após cada aula, mesmo que sobre tanta pressão social que nos cerca, são chaves importantes para reerguer-se e continuar. Lembrando que recomeçar não é opção, no cuidado de si, mas transformações cotidianas que permitem pequenos momentos de liberdade desses desesperos causados pelo poder. Isso quer dizer sobre como opera essa liberdade, pois ela não pode ser ingênua sobre o que é o “eu” e o outro, ou mesmo sobre o nosso lugar diante dos poderes, senão ter esperança

¹² Não sendo intuito do trabalho ampliar quais essas políticas, trazemos como referência os autores discutidos como recomendações, ou, mais especificamente, os trabalhos realizados por Marsico e Ferreira (2018) na área.

— tão própria a Freire — em um caminho de descoberta, e ter esperança na educação como espaço de pequenas liberdades que surgem a partir do trabalho desses sujeitos que estão envolvidos com a educação. Para isso, o professor deve voltar sempre não às faltas alheias, de seus alunos, mas como nos recorda a tradição do cuidado de si “ocupa-te, antes com os teus próprios defeitos e faltas” (Foucault, 2004, p. 198). Atento e deixo claro que esse cuidado com os próprios defeitos não é uma mera expiação monástica de faltas passadas, antes atenção constante para as coisas fúteis que nos passam no presente — ainda que da memória —, e das quais nos atentamos constantemente, quando não há prática do cuidado de si. Há que voltar-se aos propósitos, e cuidar de fazê-los com esses cuidados: e nosso propósito é a educação.

Ainda dentro das experiências de formação docente, permanecia me questionando como meu papel quanto professor poderia ser tocante ao dos alunos, ao que eles possuem como identidades de si mesmos, a fim de poder alcançar não só o aprendizado, mas uma boa relação com sujeitos cheios de histórias e experiências, e que precisam experimentar um conhecimento escolar fora do normalizante e, dessa forma, também colocar sobre minha prática docente uma constante autorreflexão dos preconceitos sobre eles. Pensando no cuidado de mim mesmo, de encontro do “eu” quanto professor, havia o cuidado com o outro, com o que valiam aqueles alunos da EJA. Esse processo é difícil, pois exige uma certa abertura para experimentar com o outro a possibilidade de ser diferente, abrindo-se para ser “campo dos acontecimentos”, como já falamos, e para sair do estado de *stultitia*, tolice. Mas quem é esse tolo, enfim?

Quem não teve ainda cuidados consigo encontra-se nesse estado de *stultitia*. Portanto, a *stultitia* é, se quisermos, o outro polo, em relação à prática de si. A prática de si tem que lidar [...] com a *stultitia* e seu objetivo é dela sair. Ora, o que é a *stultitia*? O *stultus* é aquele que não tem cuidado consigo mesmo. Como se caracteriza o *stultus*? [...] É, antes do mais, aquele que está à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele aceita essas representações sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam.” (Foucault, 2004, p. 119)

Não é mais tolo o aluno que o professor, quando estão sob a paralisia dos preconceitos e das normas? Digo que não, pois, por vezes, é preciso que ambos permitam-se abrir uns aos outros para serem resgatados desse estado, sob o aparato de uma via ética desses sujeitos, que se entendam como pessoas que experimentam a educação, os amores, os risos e lágrimas, o cansaço e o descanso, o trabalho e o desemprego: as suas histórias, de formas totalmente divergentes, mas havendo possibilidade de encontro, de ser diferente, de mudar aos poucos e ter pequenos momentos de liberdade, de mudar os preconceitos que passam por nós e que

absorvemos, experimentamos. Destarte, o tolo é aquele que experimenta descuidadamente, que deixa os poderes normalizantes passarem dentro de si, sem o exame certo.

Todavia, sair desse estado de *stultia*, como elaboramos anteriormente, nos diz que esse cuidado de si não é solitário, e necessita deixar que o diferente eduque em nós pelo que ele é, assim como o dever consigo mesmo fluía para os filósofos gregos, examinados por Foucault (2004). Certo que, nessas circunstâncias, Foucault trata de colocar esse “educador” como o filósofo, ou aquele que já alcançou um certo cuidado de si, de um pleno conhecimento consigo mesmo, mas o autor ainda elabora que na ética do sujeito essas relações se expandem aos mais afetados pelas estruturas do poder, pois não seria o cuidar de si, das coisas da comunidade — ainda que escolar —, fazer a justiça, “afinal, trabalho de filósofo” (Foucault, 2004, p. 138)? De certo que a universidade, a graduação em história poderia ter me colocado em vantagem no cuidado de si, ou como alguém melhor preparado para entender a si mesmo e tornar-me um docente, alguém que vive a vida como professor-filósofo, conhecedor de si mesmo. Não me apropriado desse status, porquanto coloco que foi na relação com os alunos que fiz um caminho inverso e deixei-me que, nas suas diferenças, experimentasse novas formas que passaram pela minha vida e que poderiam purificar aqueles preconceitos sobre o anormal, sobre o mal aluno, sobre o aluno desviante da EJA, principalmente através de um necessário sentimento de dever com a educação; medido, no entanto, pelas possibilidades existentes de fazê-la. Devemos ser educados por alguém (*oportet aliquis educat*), não só no sentido pacífico em que se pensa a educação, mas de um árduo esforço para sair da paralisia das formas, sair dos estados de preconceito e purificar-nos (*kátharsis*). Muitas vezes é o embate com o outro, nas pessoas dos alunos que “tomam” para si os espaços, e que lutam para ser alguém dentro dos poderes, que recuperamos a nós mesmos. Assim Paulo Freire aponta que

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente *ser*; os oprimidos, lutando por *ser*, ao retirar-lhes o poder de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da opressão (Freire, apud Freire, 1997, p 72. Grifo nosso).

Por isso, trabalhando ainda o poder e a liberdade, Freire toma que essas revoluções cotidianas de quem é oprimido modificam mesmo os opressores: é um trabalho do outro, um resgate do outro dessa *stultia*, por certo. É dessa forma que propomos que há uma experiência diferente, e que permite o cuidado de si, um cuidado com a própria alma, com os próprios dons e defeitos, um cuidado que devemos ter com o que acreditamos: um cuidado com os preconceitos sobre nós mesmos, e sobre os outros para alcançarmos a liberdade.

Durante as observações do Estágio II e da intervenção do Estágio III, tentava ser paciente com as experiências dos alunos, e daí me abria para experimentar os momentos mais humanizados, se abrindo a educar e ser educado. A intriga das cadeiras, revelada acima, é um exemplo da minha relação “docente” com as pilhérias e risos que trazíamos para a sala, mas também os conteúdos da aula, as interrupções dos alunos, a oportunidade de enxergar suas particularidades, e como aperceber-se nisso é, antes de tudo, deixar-se “ser”. Confesso, na verdade, que é um resgate forçado, e que muitas outras situações mais simples e relevantes despontavam: como já nos apontou Dayrell (2001), os alunos sempre terão alguma forma de ressignificar a escola, a aula, sua identidade. Alunos que ouviam músicas com seus fones de ouvido: e como isso se diferencia do meu cantarolar? Alunos que faziam desenhos em seus cadernos: e como isso se diferencia das poesias sobre as estrelas? Não raras vezes, deixavam olhar suas produções, sem ser relacionadas às atividades de classe; alguns desenhavam tão bem; alguns fazem poemas como eu os fazia na infância; alguns fazem *letterings*; alguns falam de seus times favoritos; outros escutavam e queriam partilhar suas músicas com o professor, e esse campo de embate entre os gostos dos alunos mostrava formas interessantes de seu lugar social, e abriam portas para que eu trouxesse músicas, poemas e desenhos sobre o conteúdo sem que propusesse experiências vazias. Me identificava com os alunos, e creio que eles também se identificavam comigo, quando entendia que diante daquela forma de educação abjetante, os alunos também se recolhiam em seus moldes de bom ou mal aluno — como eu fazia. Mas, assim também se abria espaço para adentrar, ao me expor como tocado com suas experiências; dessa forma, uma aula em que trazia o cantor Belchior tanto era tempo para discutir sobre a ditadura de 1964 no Brasil, como também a partilha de sorrisos, lágrimas, recordações da infância dos alunos mais velhos que passaram por aquelas décadas, mas também dos jovens, que também querem falar “como vivi, e tudo que aconteceu comigo” (Belchior, 1976). Viver, canta Belchior, “é melhor que sonhar”, não porque sonhar seja ruim, ou paralisante, mas porque viver é experimentar o mundo, extrapolando as barreiras entre o eu e o outro para que as coisas passem e possamos refazer a nós mesmos, como já disse Larossa. Às vezes, na verdade, a única alternativa que temos é tentar (sobre)viver, seja em dor ou alegria, e não seria esse um cuidado de si?

Isso é um dos pontos mais importantes da identificação da minha trajetória com os alunos EJA, pela idealização e desmitificação desses preconceitos, mas também da convergência com essa aposta do “normal” que eles deveriam seguir: os alunos eram bem mais que alunos de EJA, e na sala de aula eu era bem mais que um professor da turma. Somos sujeitos, com anseios, com desejos, com histórias reveladas e ocultas, e se, genericamente, a

educação humanista tradicional força um modelo humano na educação, penso que é papel do professor coetâneo estar atento a sinais de humanidade que já estão nos alunos e que tanto escapam das nossas mãos. Esse encontro com a humanidade do outro é a porta para o encontro da humanidade de si mesmo. Cuidado de si encarnado no fazer educativo. Possibilidade ascendente de uma educação não normalizante, em que o “preguiçoso”, o “trabalhador”, o “bom” e o “mal” aluno sejam sempre cuidados, transformados em outras possibilidades de ser no mundo, na sala de aula. E, em mesmo grau, o aluno da Licenciatura torna a modificar-se, identificar-se, assumir-se quanto um professor para pessoas, antes de tudo. E, por fim, experimentar o cuidado de si: deixar-se apaixonar, seduzir, pelo gosto de si mesmo, pelo outro.

Não é à toa que tantos professores que conheci, durante a formação acadêmica dizem com orgulho: “eu também fui professor da EJA”, sem nem mesmo revelar o que de tão transformador ela possui — e que tentamos encontrar pistas. Igualmente podem relatar como a EJA é marginalizada dentro de um ensino público, já marginalizado, demonstrando até mesmo as suas próprias atitudes que marginalizam a experiência docente. É por isso que escrevo. Todo o presente relato teve como finalidade apresentar minha oportuna identificação com o ensino na EJA e como ele fora transformador para as perspectivas sobre o ensino, sobre mim mesmo, mas também como abre portas para diversos debates acerca da docência nos dias de hoje — com suas normas, (des)estruturas, adaptações não inclusivas. Em suma, a EJA quanto parte da formação como um professor, dentro da Licenciatura em História, se mostra um elemento importante e norteador da prática de “ensinar”, mas não como apêndice dela, nem mesmo é tudo que podemos dizer sobre esse professor: ele é professor da EJA, mas muito mais que isso. Este, passa a se identificar com a EJA, e nessa identificação se assume quanto um professor “diferente”, um professor da modalidade, mas não porque não possa e deva ser outra coisa: porque, no mar de possibilidades, “ser” está muito mais no que fazemos que no lugar que estamos; aí, cuidar de si mesmo é um ato de descobrimento, pois é cuidar do que fazemos. Também pretendi significar o fim de algo, para que se possa pensar em como essa trajetória acadêmica relacionada com as experiências em EJA — especialmente localizadas nos estágios — pode ser transformada em crítica sobre os preconceitos estabelecidos sobre os alunos, tudo isso voltado a mim mesmo como fonte, como lugar experimentativo de um opressor. Não tomem essas palavras como o fim de uma longa expiação, mas como um retorno de memórias que vem e vão, e que sempre compõe trajetórias importantes para quem somos, e que viram aqueles arcabouços que usamos para dizer “esse sou eu”, como no cuidado de si, e que revelam a forma como transformamos a vida, cativando a nossa própria existência, vivendo afetos, cansaços, lástimas, lutas, amores, criando sentidos na relação entre pessoas: complexas pessoas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delinear quem somos é um trabalho contínuo e ininterrupto do amadurecimento, das descobertas e necessidades da vida, mas que na ética do sujeito, de um cuidado de si, constitui as necessárias ferramentas para enfrentarmos as diversas possibilidades de ser que surgem, pois, embora o sujeito normalizado tenha as suas vontades inibidas, é a partir de um cuidado com essas próprias vontades que podemos rastrear momentos de liberdade: poder retornar às estrelas, ao cantarolar, ao fazer poemas, nos reconectar conosco e, principalmente, com os outros. Somos aquilo que nossas relações com os outros podem nos contornar, pois é a partir dessas diferenças que as identidades se formam, os sujeitos vivem seus interesses, desejos, entregas, romances, amizades: alteridade cotidiana que nos leva também aos embates com todos esses anseios pessoais e coletivos. Nesse sentido, todo o delinear do sujeito “eu” perpassa também o outro, dando lugar às experiências, fazendo da vida uma canção de muitas vozes.

Logo, as escolas da minha infância, mas também as escolas da formação — UFCG — e da prática docente na EJA — Rivanildo Sandro Arcoverde —, observam-se não somente como espaço de aprendizado conteudista, já que a óptica do professor não extingue a realidade imersa e oculta de que o mesmo é sempre ressignificado pelas necessidades, experimentações e sensações dos discentes e docentes que se ressignificam constantemente quanto sujeitos, afinal de contas, sem a personalidade dos alunos, professores e funcionários que ali se constroem, mesmo que escusada pelo poder, não haveria a escola infantil, não haveria a universidade, sequer a escola da EJA. Na formação de “adultos” sentimos necessidades de afirmar o nosso “eu”, tão confrontado com o “outro”, sob as intrigas das cadeiras, da reclusão, da inibição de suas práticas artísticas, mais ainda sob as liberdades, as partilhas de risadas, da abertura para se mostrar na sala de aula como alguém que é muito maior que o rótulo de aluno e de professor. O cuidado de si, como ferramenta para observar as possibilidades e impossibilidades de liberdade dos preconceitos na sala de aula, em especial na EJA dos estágios vividos, foi um abrir-se para tais experiências dos alunos e professores: dos outros, mas também de si mesmo, como todo o paralelo feito à própria história, memoriada nas primeiras páginas deste relato. Por tal motivo, escrever memórias sobre a própria formação trilham caminhos do sujeito “eu”, que um dia foi aluno, e que hoje se afirma quanto docente, e que pretende continuar se entendendo no mundo, cuidando de si mesmo, e deixando cuidar-se pelos outros: trabalho educativo. É importante revisitar a vida, memoriar nossas relações formativas e formadoras para identificar nossas inibições de “ser” e poder torná-las questões a serem trabalhadas, encontrando sempre um cuidado com a própria prática, com as palavras ditas e não ditas na sala

de aula, sobre si mesmo e sobre os alunos. Ainda nas experiências da EJA, o cuidado de si atravessa sua anormalização quanto alunos desviantes do projeto educativo vivido, desde a reformulação da escola, que adapta sujeitos e estruturas para compensar o chamado atraso escolar, à exigência de adaptação dos alunos para serem “alunos trabalhadores da EJA”. Foi possível encontrar esses sinais de normalização, assim como, pelo cuidado de si, foi possível encontrar sinais de liberdade. Esses momentos de liberdade não extinguem os problemas sociais que envolvem a estrutura da escola — como a anormalização desses alunos —, nem vêm para revolucionar toda a educação, antes se mostram como pequenas possibilidades de superação das estruturas politizantes e normalizadoras, para que na experiência de formação e na docência sejam visíveis os alívios de uma rotina cansativa que impõe quem somos e devemos ser.

Dessa forma retomamos o cuidado de si, ética do sujeito, como possibilidade de encontrar liberdades dessas formas normalizantes, e pensar outras possibilidades de ser um professor e um aluno da EJA, resignificando a experiência da sala de aula. Primeiramente, que isso possa ser identificado por outros da comunidade acadêmica também iniciantes desse processo formativo; em segundo, as problemáticas apresentadas são formas de contribuir para a solução de intervenções dentro da educação em modalidade EJA, partindo do princípio de que as frustrações ocorridas nos desencantos diários da nossa prática sejam, na verdade, motores para movimentos de um cuidado com a educação, partindo do próprio docente, e expandindo o cuidado de si para a prática social. Nesse sentido, ainda contribuir para que na formação do aluno-docente em ensino superior, o debate sobre os alunos da EJA seja enriquecido sob formas de olhá-lo quanto um sujeito envolto em preconceitos que devem e podem ser significados, a partir da própria atuação docente: os professores da EJA devem revisitar seus próprios conceitos, suas próprias convicções e práticas de sala de aula, para que os antigos moldes e modificações do aluno da EJA sejam transformadas em projetos libertadores de educação para esses sujeitos.

Por esse motivo, a pesquisa da própria experiência de vida, na formação docente — para EJA —, revela uma revolução pessoal do “eu” e do “outro”, mas também precisa ser necessária melhores formas de pensar os papéis educativos, que evitem a concreção dos sujeitos em normais, padrões politizantes inalcançáveis, e observem as experiências destes, com suas particularidades e anseios. Dessa forma, é fundamental avançar pesquisas e projetos sobre como superar essas normas de poder que se estabilizam no seio do fazer educativo, mas propomos que o cuidado de si, o cuidado com o fazer de si mesmo — em comunidade — seja um desses caminhos observáveis. Assim, uma ética do sujeito mostrou primar o cuidado com os outros, e com a sociedade, ao voltar-se para as atividades cotidianas e silenciosas do “eu” em que surgem

preconceitos. Assim, uma ética do sujeito mostrou primar, ainda mais, o cativar-se, deixar-se atrair, apaixonar pela vida, como ferramenta para alcançar momentos de liberdade tão necessárias no caos da existência, que nos nega olhar as estrelas pela sua beleza.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José A. D. **A bagaceira**. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. 142 p. ISBN 85-03-00231-0. com texto revisto da ed. crítica.
- BELCHIOR, Antônio C. **Como nossos pais**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976.
- BONDÍA, Jorge L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Campinas: Revista Brasileira de Educação. 2002. p. 20 - 28. Tradução de João Wanderley Geraldi.
- DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez T. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 137 - 161.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. **Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**, Rio de Janeiro, 2008. 1- 16. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.
- GALVÃO, Bruno A. **A escrita como autoformação e resistência: Foucault e Nietzsche e a criação de mundos e histórias**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2021. 363 p. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/16780/2/Tese%20-%20Bruno%20Abilio%20Galv%C3%A3o%20-%202021%20%E2%80%93%20Completa.pdf.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.
- LIMA, Ana L. G.; GIL, Natália D. L. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 42, n. 4, out. / dez. 2016. 1125 - 1151. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KL8cBfPKQCQ5bVbxDFdTpKj/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.
- MAFRA, Jason. A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, 1, n. 2, jul. / dez. 2008. 36 - 46. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1542/1576>. Acesso em: 10 out. 2023.
- MARSICO, Juliana; FERREIRA, Marcia S. Produzindo currículos e professores de ciência na EJA: entre normalizações e deslocamentos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ProPEd-UERJ, out. / dez. 2018. 161 - 175. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/29313/25265>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- NEON Genesis Evangelion. Direção: Hideaki Anno. Produção: Noriko Kobayashi. Tokio: Gainax; Tatsunoko. 1996.

OLIVEIRA, Inês B. D. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, 2007. 83 - 100. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

POPKEWITZ, Thomas S. The paradoxals of practical research: The good intentions of inclusion that exclude and abjects. **European Educational Research Journal**, Madison, 19, n. 4, 26 abr. 2020. 271 - 288. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904120915391>. Acesso em: 20 set. 2023.

SAINT-EXUPÈRY, Antoine D. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. São Paulo: Agir, 1956. 96 p.

SHAFAN, Joseph. **Os três príncipes de Serendip**: um conto de fadas persa. [S.l.]: [S.n.], 2010.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 299 p. ISBN 85-200-0610-8.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. **Resolução Nº 11/2016 de 31 de maio de 2016**. Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências. Campina Grande: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12112016.pdf. Acessado em: 13 dez. 2023

WANZELER, Murilo C. **O cuidado de si em Michel Foucault**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 127. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relatório do Estágio Supervisionado Obrigatório II

https://1drv.ms/w/s!Amcn_GRA4EQVhJx3vS5kPzqgWQdrhw?e=xCZ8ko

APÊNDICE B – Relatório do Estágio Supervisionado Obrigatório III

https://1drv.ms/w/s!Amcn_GRA4EQVhJ5uZ5rXwRpuV4iUMA?e=eOEVZ9