

## O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES E A ESCOLA SINDICAL SETE DE OUTUBRO: MEMÓRIAS E LEGADOS DA PRESENÇA

Maria Clemência de Fátima Silva<sup>1</sup>

*“O tempo passou e hoje me emociono diante das mesmas coisas, tocada por pequenos milagres do cotidiano”<sup>2</sup>, coisas do PET, por exemplo, que, quanto mais falo delas, mais vão se eternizando dentro de mim. De qualquer forma tudo que aqui escrevo são memórias providas de falas de mim mesma, de trajetórias-desejos muito particulares. Mas sempre haverá outras falas.*

### Falo e me revejo no tempo em que vivo

*O olhovê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros, 1996<sup>3</sup>

Recentemente perdi um irmão mais novo que eu, há pouco menos de um ano da “viagem” de minha mãe. “Viagem”, palavra que ela usava para se referir à proximidade de sua morte. Espírita, ela dizia que a morte não determinava o fim, mas um caminho para novas existências. O verso de Fernando Pessoa, “cada sonho é um existir de outro sonho”, sintetiza a “viagem” no dizer de minha mãe. Nessa hora, essas duas “viagens”, a de meu irmão e a dela, ainda me fazem

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UFGM.

<sup>2</sup> PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

<sup>3</sup> BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

tremular sentidos e sentimentos. Assim, opto por uma escrita maleável dessas coisas da vida.

Por aqui, agora, pensando nas palavras das primeiras leitoras deste relato, Dulce e Flor, que com olhos do cuidado escarafuncharam essa minha escrita, sigo rabiscando palavras incumbidas de tomar certa distância de mim, ainda que vendo de perto e de dentro, reconhecendo que os fios puxados se deixam seduzir pela carga sensorial do momento. Por sorte, esta escrita é liberta de maiores rigores, que essas duas queridas leitoras carinhosamente preservaram. Mas encurto, dou só uma esticadinha com falas de mim, dos muitos lugares vividos: filha, irmã, mãe, militante, professora... Contudo, a intenção de dialogar sobre a Escola Sindical 7 de Outubro no PET (Projeto de Educação de Trabalhadores) segue pulsante.

Sem mais, digo: sou Maria Clemência, 65 anos, mulher que ainda na infância, ganhou o mundo do trabalho, mãe de dois filhos -Pedro e Kauany-, e avó de três netos -Rudá, Sol e Santiago-. Nascida numa família pobre, sou a filha mais velha de Dona Berta Diniz, uma mulher que me trouxe à vida em meio às transformações adolescentes que vestiam os seus 16 anos de idade, começando aí, de certo que não por escolha, a constituição de sua própria família, travando uma luta diária para sozinha criar, sustentar, cuidar e educar seus oito filhos. Tal como a minha mãe, eu e minhas irmãs enfrentamos a maternidade muito jovens, com idades entre 16 e 20 anos.

Passei parte significativa da minha vida no Barreiro, uma das nove regionais da capital mineira. Contudo, racionalmente, não moro mais lá, mas a força vermelha daquelas terras me chacoalha o bem querer e me espalham lembranças alvissareiras. Cheguei nessa “terra do pé vermelho”, o Barreiro, aos nove anos de idade e lá me fiz adolescente, jovem e mulher, engatei paqueras e namoros, ganhei amigos para vida toda, me fiz professora e militante de causas políticas e sociais, alcancei o curso superior, casei-me, me comecei mãe e descasei. Minhas vivências mais auspiciosas vêm de lá.

Minha experiência com a educação começa aos seis anos de idade pelo desejo esperançoso no olhar de minha mãe que nos dizia todos os dias que o estudo seria a única forma de vivermos uma vida com moradia adequada, quatro refeições por dia, atendimento médico, calçados e roupas e lazer. Para ela, a educação era o instrumento de nossa resistência em prol da nossa existência, porém, fui a única dos oito filhos a fazer o curso superior. Alguns dos meus irmãos, assim como minha mãe, concluíram o ensino fundamental e o médio na EJA. Para mim, a escola era caminho para minha emancipação e, claro, isso me mobilizou bastante para concluir todas as etapas da educação básica e buscar vaga numa universidade. Todo esse movimento numa região da cidade em que a maioria das crianças e jovens, inclusive alguns dos lá de casa, terminava sua carreira estudantil na quarta série, poucos concluíram a oitava série. O trabalho ou a falta de escolas públicas suficientes para todos interditavam essa possibilidade. Me tornei aluna do curso noturno, ainda no ensino fundamental, permanecendo nesse turno por toda a educação básica e ensino superior.

Mas o estudo não foi a dimensão hegemônica na minha resistência/existência. O trabalho ganhou prioridade na vivência dos meus tempos transversalizando a minha vida por mais de 50 anos. Conciliar escola e trabalho foi uma das grandes batalhas da minha juventude porque, em geral, na periferia das cidades, lugar de onde eu vinha, pelo trabalho se renunciava à escola. Trabalho e escola ainda que interligados tinham sentidos diferentes para mim. O primeiro assegurava a produção da minha existência, o segundo, me ampliava possibilidades dessa existência se materializar de forma mais leve e promissora.

No ensino médio cursei o magistério mesmo não tendo a carreira docente como alvo, pois essa foi a forma que consegui encontrar para concluir a educação básica. Contudo, as minhas primeiras experiências na docência não foram das mais felizes. Como professora contratada, além de pegar aquela turma de alfabetização já sentenciada ao fracasso pela escola, parte do meu salário era usada para comprar material didático e até cartilhas de alfabetização, sem contar a

possibilidade concreta de perder a vaga para um profissional concursado, ou para alguém indicado pelo político da Região. De forma que durante algum tempo, diante do desemprego, buscava pela sobrevivência no exercício do magistério, alternando tempos no trabalho administrativo em empresas com a docência.

Nessas idas e vindas para/da sala de aula comecei a perceber que o ofício de professora me instigava comparações diversas e era um trabalho que me fazia refletir, discutir, avaliar, planejar, buscar informação e, principalmente, conviver com diferentes realidades trazidas pelos alunos à sala de aula, o que era bastante inquietante. O fazer na docência era precedido por toda uma inquietação sensorial, reflexiva e propositiva completamente ausente nos meus outros empregos. Quando engravidrei do meu primeiro filho, fiz concurso público e me tornei professora municipal das séries iniciais do ensino fundamental. A vida me exigia um lugar laboral estável e a docência se apresentou como alternativa.

Já como professora do município, a carreira docente ganhou os ares da militância sindical: greves volumosas, manifestações, vigílias, ocupações da prefeitura, enfim, integrada ao comando de greve, eu me deixava consumir por suas demandas. Aos poucos fui me fazendo professora, militante sindical, partidária e feminista, tudo ao mesmo tempo e conectado à essência classista do Barreiro, fortalecida pelas lutas sociais e políticas dos anos 80, dimensionadas como “direito a ter direitos”.

Na vida acadêmica concluí o curso de Serviço Social na PUC, mas continuei professora das séries iniciais. Posteriormente, já com a docência preenchendo grande parte dos meus tempos, voltei à universidade, desta vez na UFMG, e fiz o curso de Letras, consolidando meu percurso na carreira docente. Nesse percurso, ainda morando no Barreiro de Cima, a EJA cruzou o meu caminho.

A participação no movimento sindical, ora como militante, ora como dirigente, instigou o meu interesse em refletir mais densamente sobre a educação. Entre as práticas sindicais da docência, as discussões sobre o direito à educação e as perspectivas da educação brasileira eram também encaradas como prioridades.

Pelo sindicato tive oportunidade de participar de discussões envolvendo grandes nomes da educação e da cultura popular como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros. Dessa história nascem minhas inserções diversas no campo da educação. E de certa forma, nasce também a minha inserção na EJA como professora.

## A EJA me tomando como professora

Escrever sobre a EJA e eu, é escrever sobre uma experiência vivida coletivamente em tempos e lugares diversos, na verdade, uma experiência em vivência, neste momento, “transvista” pela memória. Sou feita por experiências de todo tipo, “trans vê-las” me nutre a existência, me atualiza sobre coisas boas da vida. Nesse “transvecimento”, falo do PET porque “o que a memória ama, fica eterno” e eu amo falar dessa experiência. Então, cheia de saudades e de afeto, procuro trazer a presença incisiva e decisiva da Escola Sindical 7 de Outubro na urdidura do PET.

A militância me trouxe a EJA, mas não só a militância sindical. A inserção num conjunto de frentes políticas de militância na região do Barreiro substanciou o critério adotado pelo sindicato da minha categoria, o Sind-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), para a minha indicação que, em 1995, passamos, eu e outras quatro professoras, a compor a equipe docente do PET.

Então, minha chegada na EJA, não foi pela escola, apesar de ser professora do ensino fundamental já há 10 anos. Em geral, as professoras da EJA vinham das salas de aula das séries iniciais do ensino regular, escolhidas pelo critério da lista de acesso da escola, portanto, as mais antigas. Como não podia haver lotação de professoras na EJA, a atuação docente nas turmas de suplência — assim eram chamadas e organizadas na época — ocorria em caráter de extensão da jornada de trabalho, sem que houvesse formação específica para isso.

Olhava-se para a EJA, tanto a gestão da rede de ensino, quanto a escola, pelas lentes do ensino de crianças e adolescentes. A não lotação de professores na EJA era uma definição do executivo municipal, que se justificava alegando a contenção de custos<sup>4</sup>.

Minhas rasas impressões e ideias sobre a EJA entraram em desconserto em 1995, quando passo a compor o grupo de professoras do PET. Mas para continuar contando essa história, “transvejo” memórias do nascimento do PET. Aliás, eu, professora da EJA e o PET, nascemos juntos. O mesmo ocorreu com as demais professoras convidadas para atuarem no Projeto em 1995. Podemos dizer que nós, professoras da EJA e o PET, nos fizemos juntos. As bases do conhecimento que acumulei sobre a EJA vêm daí, dos consensos e dissensos vividos coletivamente por nós professoras e alunos, nos passos dessa caminhada.

## **Escola Sindical 7 de Outubro e o PET, desconsertos de um concerto**

O PET teve sua construção iniciada em 1991 sob a Coordenação da Escola Sindical 7 de Outubro com a participação efetiva do Sind-UTE e da Secretaria de Formação da CUT/MG. A primeira versão do projeto foi encaminhada pela Escola Sindical à central sindical italiana, ISCOS-CISL (*Centrale Italiana Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo*) e a *Centrale Italiana di Sindacati di lavoratori*, localizada na região da Emília Romagna, e propunha a elaboração de uma ação educativa a ser realizada no Barreiro com trabalhadores vinculados a sindicatos de Belo Horizonte e Contagem, demarcando como centralidade educativa a relação entre trabalho e educação.

A proposta elaborada pela Escola Sindical tomava por base a experiência político-pedagógica conhecida como “experiência das 150 horas”, realizada na Itália, que implicou em um processo de grande mobilização nacional

<sup>4</sup> Na extensão de jornada a prefeitura pagava, exclusivamente, pelo dia trabalhado, excluindo férias, recessos, feriados, repouso remunerado, licenças médicas, além de não haver impacto desse tempo trabalhado na aposentadoria.

dos sindicatos com greves e negociações. Firmada em um contrato coletivo nacional de trabalho, as 150 horas passaram a ser direito do trabalhador italiano. Uma vez por ano, poderiam utilizar 150 horas de seu tempo de trabalho, custeadas pelo empregador, para se dedicar à sua formação, cabendo ao trabalhador aportar as outras 150 horas de seu tempo livre, perfazendo, portanto, um total de 300 horas de formação por ano, e podendo o trabalhador escolher um curso de sua preferência.

A partir da aprovação do projeto pela ISCOLS, que se deu em julho de 1992, a Escola Sindical inicia imediatamente o processo de discussão da proposta com os sindicatos, procurando aperfeiçoar os objetivos e refletir sobre etapas, tempos, espaços, conteúdos e formas de participação no desenvolvimento do projeto, incorporando a ele as alterações sugeridas pelas entidades participantes do processo.

A participação da Prefeitura de Belo Horizonte no processo de discussão da implantação do PET, vai se dar na gestão do prefeito Patrus Ananias do Partido dos Trabalhadores, no período de 1993 a 1996. De certa forma, essa participação redimensiona objetivos e a amplitude do projeto, considerando a possibilidade dessa experiência ampliar sua caminhada absorvendo estudantes das escolas municipais da cidade.

A implementação do projeto ocorrerá só em 1995, precedida pela assinatura de um convênio firmado entre a Escola Sindical 7 de Outubro, a PBH e a central italiana CISL (Central Italiana de Sindicatos de Trabalhadores). O convênio firmado enfatizava os objetivos gerais e específicos do projeto, definia o papel institucional de cada uma das partes envolvidas na sua construção e implantação, a formação de uma coordenação política do projeto composta por representações da Escola Sindical, da Secretaria de Formação da CUT/MG, do Sind-UTE e da SMED (Secretaria Municipal de Educação) e o quantitativo de alunos em 120. Acertou-se também que o projeto funcionaria nas dependências da Escola Sindical e contaria com uma equipe de professoras da rede municipal de Belo Horizonte, algumas

lotadas na escola de origem, outras na SMED/BH -meu caso, por exemplo- e um professor da Escola Sindical, também coordenador pedagógico do projeto. Fui uma das cinco professoras da prefeitura convidadas para participar da experiência, todas atuávamos nas séries iniciais do ensino fundamental. Nenhuma de nós havia atuado na EJA anteriormente.

No primeiro encontro que tivemos na Escola Sindical para conversarmos sobre o projeto, um pouco ansiosas, verbalizamos algumas questões no momento das apresentações: Por que nós? O que esperavam de nós, professoras sem nenhuma experiência com a educação de adultos? Quem estaria por trás do projeto? Quem o aportaria financeiramente? Qual seria o nosso papel? Tais perguntas estavam no norte da conversa, que na verdade foi um encontro de diferentes experiências e trajetórias, momento em que a Escola Sindical nos estimulou a falar de nossas histórias de vida, nossas trajetórias na educação e nos movimentos sociais.

Diferentemente do que aconteceria posteriormente com a entrada de novos professores no PET, não se tratava de um processo de seleção, pois essa articulação ficou a cargo do Sind-UTE, que nos indicou para atuar no projeto. Nós, após nos conhecermos e ao projeto, é que sinalizaríamos a nossa adesão ou não. Não havia a exigência de experiência anterior na EJA, nas palavras da Escola Sindical, isso era até bom, pois poderíamos, desde o início da caminhada dos seres e fazeres do PET, transitar com maior facilidade por processos e práticas educativas, norteadas por uma perspectiva emancipatória e pela a autonomia dos sujeitos. E eu acho que não vir de uma experiência docente que cotidianamente se afirmava como educação compensatória, favoreceu a tessitura de um olhar sobre a EJA que percebe o sujeito por detrás do aluno e que abraça o direito dos trabalhadores à educação como fundamento básico da experiência.

De todas as formas, a nossa indicação para atuar como professoras no PET não se deu desprovida de critérios. A participação nos movimentos sociais e o comprometimento com as lutas pela educação como direito de todos foram fatores

importantes para nossa indicação pelo sindicato, mas não só. Outros aspectos foram sendo trazidos à medida que avançávamos na formação, como a disposição para alfabetizar adultos em situação de analfabetismo e para trabalhar coletivamente.

As palavras, desconsertos e concerto, têm a mesma origem, vieram do latim, mas possuem significados distintos. Enquanto desconserto diz do desarranjo, da desarrumação e da ausência de conserto, a palavra concerto se remete à combinação, à conciliação, ao colocar harmonia. Nessa escrita os dois termos permanecem com suas singularidades, mas se entrelaçam na produção dos sentidos da experiência vivida no PET. Desconserto no sentido do inesperado, da desconstrução, dos desfazeres, do correr o risco, da permanente ação de interrogar-se e às coisas do PET. O concerto lida com os desconsertos sem desqualificá-los, mas arranjando o diálogo, criando a harmonia, reconstruindo, abrindo caminhos. Segue desconsertos em concerto nos deixando “o juízo quase incerto”, para “ver notar do mundo, o desconcerto”, em palavras de Camões.

A partir daqui, então, seguimos na trama de um concerto abundante em desconsertos, por isso mesmo fascinante, por alinhavar sujeitos inacabados, polifonia de experiências, trabalho e educação. Vamos fluindo pelos primeiros anos, de 1995 a 1998, numa andança despreocupada da linearidade, desvelando tempos do PET no compasso da Escola Sindical. Faremos assim, arranjando acontecidos e revelando desconsertos.

## **Primeiros desconsertos: corpos, sujeitos e chão não se separam**

Antes de assumirmos as aulas no PET vivenciamos um intenso processo de formação na Escola Sindical, mais ou menos de março a julho de 1995, ainda sem definição de nossa situação funcional, o que resultou no não pagamento desse período. A formação, então, adquiriu ares de mais um turno de trabalho, coordenada pela Escola Sindical, com uma participação mais espaçada dos

sindicatos parceiros e da ISCOLS. Saímos de cada dia de formação exaustas, mas arrebatadas pelo enorme desejo de fazer o projeto dar certo. Aos poucos fomos nos deixando tocar pelo inesperado, transformando dificuldades em desafios, já nos sentindo e nos vendo como professoras da EJA.

Esse processo formativo inicial foi mobilizado por estudos e dinâmicas político-pedagógicas utilizadas pela Escola Sindical em seus cursos de formação com temáticas que privilegiaram o trabalhador enquanto sujeito e a relação entre educação e mundo do trabalho, ao mesmo tempo nos estimulando a assumir o lugar de sujeitos da docência. Dimensões da vida adulta como memória, tempo, corpo, gênero, estética, política, experiências culturais, sociais e sindicais, práticas pedagógicas e formas de registros em diferentes linguagens também foram fios que entremearam a malha da formação. Quando as aulas começaram, a formação se tornou diretamente relacionada ao processo vivido com os estudantes no cotidiano do PET. Éramos todos adultos que ensinávamos e aprendíamos.

Em agosto de 1995 chegaram os estudantes dando vida ao projeto. Naquele momento a cidade vivenciava a efervescência de transformações profundas na educação municipal com a implantação do Programa Escola Plural. A assinatura do convênio e a assunção pela prefeitura de questões relativas à infraestrutura e contratação de pessoal foram importantes para o funcionamento do projeto. O convênio firmado resultou em discussões político-educacionais que caminharam na expectativa do reflexo do projeto na formulação de uma política pública para a EJA em Belo Horizonte, tendo como interlocutor, por parte da prefeitura, o secretário adjunto de educação, o professor Miguel Arroyo, que desde então se tornou grande aliado e amigo do PET, mesmo depois de deixar a SMED/BH.

Quando começamos as aulas, em 1995, tínhamos oito estudantes, todos homens e maiores de 18 anos, alguns estavam empregados nas indústrias da região, mas também havia desempregados entre eles. Éramos cinco professoras e um professor coordenador. Apesar de estarmos vivenciando juntos o processo de

formação, ainda “éramos corpos separados” que caminhavam para se constituir como equipe. Ao longo do semestre, novos alunos chegaram, ainda poucos. Esse número reduzido nos deixava bastante apreensivas, esperávamos que fossem poucos, dada a época do ano, mas que tivéssemos pelo menos 20 alunos, e tínhamos preparado as nossas aulas pensando nesse quantitativo. Mesmo assim, começamos.

Já na formação inicial, começamos a viver os desconsertos da experiência. Fomos desafiadas, em situações diversas, a nos deixar ver mais de perto, umas pelas outras, durante todo o processo de formação. Me lembro de uma atividade em que, ao chegarmos, nos deparamos com um monte de fragmentos de textos recortados, sem imagens, de revistas e jornais. Eram textos que traziam características de signos do zodíaco sem que o signo tivesse sido identificado. Com os recortes nas mãos teríamos de identificar entre as pessoas presentes o corpo do signo ao qual essas características correspondiam astrologicamente. Nos divertíamos muito com as dinâmicas propostas. As estratégias de formação faziam a gente se ver e ao mesmo tempo ver os outros, sempre procurando trazer o chão de onde vínhamos para valorizá-lo. Aí, nos deparamos com um desconerto: nosso corpo e nosso chão não existiam separados um do outro. Parece óbvio, mas não é. Demoramos um pouco a observar a força e as implicações desse entrelace no nosso trabalho.

A nossa formação como professoras de um projeto de educação de adultos trabalhadores, tão concatenada à ideia de educação emancipatória, nos colocava o tempo todo diante do risco de desconstruir, construir e reconstruir uma proposta de educação nutrida pela concretização de um direito. Construir o PET significava desconstruir e reconstruir uma perspectiva de educação de adultos em que pulsa uma EJA que percebe jovens, adultos e idosos como sujeitos do presente e do futuro incentivando e respeitando sua autonomia, assumindo que somos todos seres humanos inacabados, entendendo que nossa existência é corpo criador de beleza e não de espaço vazio a ser enchido por conteúdos, como disse

Paulo Freire, compreendendo que o protagonismo da docência e dos estudantes se constroem juntos, estão interligados. Nessa perspectiva, a nossa formação era um componente imprescindível para a (re)existência do projeto, então decidimos transformar as sextas-feiras num tempo de formação em serviço, momento em que refletíamos, avaliávamos o que tínhamos feito, planejávamos nosso trabalho e definíamos temas de estudo.

Compreendemos que assegurar aos trabalhadores o direito à educação passava também pela instituição de mecanismos de acesso e permanência dos estudantes na escola. Isso começava pelas matrículas, que seguiriam abertas o ano todo, em conexão com a disponibilidade dos estudantes para estudar, ou seja, novos estudantes eram esperados e bem-vindos em qualquer época do ano, a despeito do tempo que podiam dedicar a sua formação. Essa definição, à primeira vista muito simples, configurava um mecanismo importante de democratização do acesso dos trabalhadores à educação escolar e da materialização de um direito humano e social. Nós sempre vivemos escolas com tempos bem demarcados pelo calendário escolar, pelos horários das aulas, pelo relógio e até mesmo pela sirene que estridente nos direcionava para o início e término das aulas e dos intervalos. Seria possível nos desfazer desses rituais cronológicos no PET? Pois nos desfizemos deles e também dos preceitos que os fundamentavam. Aprendemos a ver as portas abertas o tempo todo da aula, como um movimento que assegurava o exercício da liberdade de vir e ir, também na escola, confrontando, portanto, a ideia da incapacidade dos estudantes de tomar decisões e de gerenciar a sua própria vida escolar. Qualquer tempo é tempo de (re)começar a estudar.

### **Adultos que ensinam e aprendem<sup>5</sup>: formação, risco e protagonismo**

Em 1996 o número de alunos aumentou para 80. Os próprios alunos do ano anterior se encarregaram da divulgação das vagas, para eles era prazeroso

<sup>5</sup> Título do primeiro artigo do PET publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 1996.

falar da experiência vivida na escola Sindical. Contavam com alegria aos amigos, vizinhos, parentes e colegas de trabalho sobre os arranjos e desarranjos de uma experiência educativa em construção, retomando discussões das aulas, relatando acontecimentos, valorizando a jornada que fizemos no ano anterior. Mas não só por isso, a arquitetura moderna das instalações da Escola Sindical e a infraestrutura (salas, auditório, estúdio fotográfico, ilha de áudio e vídeo, quadra e refeitório) que ela disponibilizava ao PET, também permeou o convite feito a novos alunos.

O projeto oferecia vagas para as séries iniciais do ensino fundamental, entretanto, acabamos recebendo alunos com níveis de escolarização que ultrapassavam a quarta série. Tivemos cerca de trezentas pessoas inscritas para ingressar no PET. Pessoas que nunca tinham ido à escola, pessoas com reprovações sucessivas nas séries iniciais, pessoas que já haviam concluído a quarta série e pessoas com escolaridade superior à quinta série, desejosas de concluírem o ensino fundamental. Atender alunos com escolarização superior à quarta série extrapolava o convênio assinado.

Boa parte dessas pessoas desistiram quando souberam da não possibilidade da certificação pretendida, mas algumas delas insistiram em permanecer pelo desejo de retomar a escolarização ainda que não fosse para a série pretendida e se fiavam na possibilidade de uma ampliação de série. Então, ficamos com elas. Era certo que não podíamos certificar para além da quarta série, mas poderíamos propor uma experiência educativa, que dentre outras questões, pudesse fornecer elementos para pensarmos a organização do trabalho e do currículo no PET. Assim, ao permitir a permanência desses alunos no projeto, tacitamente nos comprometemos com a ampliação do curso para o ensino fundamental completo. Começamos a nos movimentar nesse sentido.

Também nesse ano, com anuênci da SMED/BH, efetivamos um diálogo com uma escola da região para que esta assumisse a certificação dos nossos alunos correspondente à quarta série do ensino fundamental. Como contrapartida propusemos constituir espaços comuns para trocas de experiência com as

professoras da EJA da escola (que atuavam no cursos de Suplência), além de possibilitar a participação dessas professoras em processos de formação mais amplos do PET e nos colocamos abertas a que a escola fizesse um acompanhamento da experiência, mais de perto, caso assim o desejasse. A escola assumiu “oficialmente” a certificação de nossos alunos, mas coube a nós, professoras do PET, lidar com os procedimentos administrativos necessários à formalização e regularização da vida escolar dos alunos: organização do livro de matrículas e pastas por aluno, preenchimento de fichas de matrícula e de históricos escolares, registros de avaliação, preenchimento de livros de chamada etc.

Assegurar o acesso, a permanência, a trajetória, processos educativos e certificação, eram questões de justiça social para o PET, portanto, imponderáveis discursivamente, e que norteavam a existência do projeto. A docência no PET mobilizava nosso olhar para questões do cotidiano da experiência, por vezes, questões simples, mas que faziam uma diferença substancial na permanência dos alunos. Os alunos, por exemplo, quando chegavam no PET e após início do ano letivo, iam sendo incorporados naturalmente ao trabalho educativo em curso, sem prejuízo da carga horária ou exigências de competências preexistentes. Aqueles que se afastavam também podiam voltar quando e como pudessem. Juntos, alunos, professores e Escola Sindical criamos espaços para justificativa das ausências prolongadas, caso a pessoa quisesse fazê-lo para o grupo, que giravam em torno de questões familiares e de trabalho, sem que julgássemos ou estabelecêssemos uma hierarquia entre os motivos apresentados. Entre os alunos mais jovens, por exemplo, o namoro e o lazer apareciam como justificativa, igualmente justa.

Em fins de maio desse ano, realizamos nosso primeiro seminário com foco na concepção metodológica do PET. Para tanto, produzimos um texto, o primeiro, sistematizando a experiência vivida até então. Além de nós e os alunos, participaram professores e alunos da escola que regulamentava a vida escolar administrativa do Projeto, e de algumas escolas que se movimentavam no sentido

de romper com a suplênciam, buscando novas perspectivas para a EJA, representantes da SMED e a Escola Sindical.

No seminário, os nossos alunos se juntaram aos alunos visitantes para momentos só deles, conduzidos por eles, para trocar experiências, contar sobre o PET e avaliar o processo vivido. No grupo maior, com todo mundo, nossos alunos deram depoimentos positivos e contundentes sobre a experiência vivida no Projeto, trazendo, dentre outros aspectos, a horizontalidade das relações entre professoras e alunos, a diversidade de sujeitos, a pluralidade de linguagens nas práticas pedagógicas e a ausência de instrumentos de medição de aprendizagens, na voz de um aluno: “aqui a gente não tem que provar se aprendeu mesmo, a gente, aqui, fala do conhecimento que rola nas coisas que a gente estuda, então não tem prova”.

Nossa concepção metodológica avançou do patamar da insinuação, alcançando dimensões mais concretas. A organização do trabalho, por exemplo, ganhou contornos bem delineados, e prosseguiu PET afora se consolidando. Essa organização considerava que os alunos compunham uma única turma que se desdobra em subgrupos, de acordo com a proposta de trabalho. Dessa forma poderíamos ter dois ou mais subgrupos, variando o número de participantes, ora oito, doze, vinte e até trinta. Os critérios que orientavam a subdivisão dos grupos eram variados e sempre mudavam, de modo que os alunos pudessem trabalhar com todos os colegas em momentos diferentes. Tivemos subgrupos organizados pelo signo, faixa etária, local de moradia, por escolha, por tempo de afastamento da escola, aleatoriamente etc.

O número de professoras dentro da mesma sala de aula também podia variar, o que inviabilizava a especialização do professor em uma determinada área ou assunto. Todas lidávamos com tudo. Também os espaços eram flexíveis. Os alunos nem sempre sabiam em que sala deveriam ficar, mesmo porque, ocupávamos as salas que estivessem disponíveis. Não havia professor referência por turma e nem turma de referência.

Essa forma de organização, por um lado, oportunizava a convivência de pessoas de diferentes posições na escolarização e habilidades distintas favorecendo a troca de experiência e uma relação com o conhecimento que escapava às garras da hierarquização. Por outro lado, essa organização nos colocava diante de um enorme desafio: como trabalhar com tanta heterogeneidade? O caminho construído foi o de tratar de forma diferente os diferentes, articulando processos educativos atentos às desigualdades escolares, mas sem constituir grupos estanques por aprendizagem e habilidade. Também instigamos nossos alunos a ajudarem uns aos outros, para juntos construíssem estratégias de construção do conhecimento.

À medida que o projeto se firmava no contexto educacional da cidade, já tínhamos até uma publicação, ia “caindo na boca do povo”, de forma que comentários, perguntas e dúvidas começaram a circular nas escolas: turma única de alunos, misturando diferentes competências e séries? Sem aula na sexta? Só três horas de aula por dia? Aluno chegando e saindo a hora que queria? Merenda distribuída no início do horário? Certificação a qualquer época do ano? Aluno decidindo sobre sua aprovação? Tudo isso parecia pouco provável de dar certo aos olhos de outrem. Mas, uma experiência vai se tornando potente à medida que é compartilhada, questionada e avaliada. Nós aprendemos muito com os questionamentos feitos à experiência, por onde passávamos e aprendemos com a Escola Sindical a nos interrogar enquanto docentes e à própria experiência.

Nossos alunos também questionavam tudo isso quando chegavam no PET, achavam que estavam perdendo tempo, muitos deles duvidavam da validade do curso e da sua real perspectiva de aprendizagem. Outros resistiam às dinâmicas propostas, aquilo não era “estudar” para alguns. Outros não quiseram ficar, foram embora, sem que tentássemos impedi-los. Autonomia pressupõe que decisões de todo tipo sejam tomadas, favorecendo ou não os preceitos do Projeto. Mais à frente, quando já estávamos na outra escola, duas alunas insatisfeitas foram à regional da prefeitura reclamar da dinâmica do projeto, o que assustou muito os

professores novos no PET, e ao que a coordenação do PET problematizou: “os alunos só podem falar do projeto se for positivamente?” A contraposição faz parte das relações democráticas e também temos de lidar com isso quando discutimos a autonomia dos sujeitos. A maioria ficava, a princípio, numa condição de “pagar para ver”.

### **Novos desconcertos: a representação da experiência em palavras**

Quando iniciamos no PET não tínhamos nenhum conhecimento sobre marcos reguladores da EJA, tampouco tínhamos clareza sobre sua realidade no país e formas de existência. Tivemos de aprender, então estudamos a legislação, vasculhamos brechas e fomos abrindo caminhos. Todas aprendemos a lidar com a escrita escolar necessária à validação da escolarização de nossos alunos. Essa tarefa era cansativa, mas necessária. Os alunos tinham direito à certificação e nossa escrita escolar tinha de ser corretíssima para assegurar esse direito. O curioso é que mesmo quando o PET foi para a escola pública, continuamos fazendo esse trabalho, pois a secretaria da escola não sabia como proceder, já que, as prescrições em nada correspondiam ao que fazíamos. Essa escrita atendia aos aspectos legais, mas não representava a realidade da experiência educativa vivida e construída no PET. Tempos, espaços, funcionamento, organização do trabalho e organização curricular, se construíam à margem das prescrições. Prescrições e direitos, têm compatibilidade?

Ainda em 1996, fomos chamadas para participar de uma publicação da SMED sobre experiências de EJA. Não seria nosso primeiro texto escrito sistematizando a experiência. Estábamos sempre refletindo e escrevendo, registrando, sistematizando e sintetizando. Fazíamos isso em cadernos, junto a anotações pessoais, rabiscos, pensamentos, versos, desenhos aleatórios, lista de compras, datas importantes e compromissos. Também escrevíamos observações da sala de aula, anotações sobre o planejamento da semana, detalhamento de

ações e avaliações. Cada uma tinha seus próprios cadernos, cadernos mais finos, mais grossos, pequenos, grandes, coloridos, cadernos de diversos tipos que expressavam os diferentes olhares sobre o que fazíamos no PET. Mas, com certeza, esse texto seria o primeiro dirigido a educadores de uma rede de ensino que, naquele momento, buscava discussões mais aprofundadas sobre a EJA. Deveria ser uma escrita de divulgação do projeto na rede, mas, principalmente, motivadora de reflexões. Então, por onde começar? Optamos por escrever uma narrativa de memórias do PET, pois as memórias abrigavam tempos subjetivos que se mediavam pela sensorialidade e que se deixavam consumir pela nossa oralidade, portanto, um caminho mais prazeroso.

Mas as aflições não pararam aí. O texto intitulado “Adultos que ensinam e aprendem” e publicado em 1996, pela SMED, num caderno que reunia experiências e reflexões sobre a EJA<sup>6</sup>, causou uma certa inquietação na rede. A desconfiança e a curiosidade foram as reações mais frequentes desencadeadas diante da leitura do texto. Claro que também não faltaram aqueles que abominaram o Projeto.

### (In)certezas

O ano de 1997 teve seu início marcado por mudanças na prefeitura de Belo Horizonte: novo prefeito, nova secretaria de educação. Ainda que o prefeito eleito fosse visto no campo da esquerda, tínhamos muitas dúvidas e preocupações em torno de como seria a relação da SMED com o PET.

O número de alunos ampliou. Os alunos que haviam recebido a certificação de conclusão da quarta série e os que não, permaneceram conosco, mas recebemos outros, ampliando de 80 para 120. Contudo, nesse ano, funcionamos sob os riscos de o Projeto ser encerrado. Nossos alunos poderiam ser

<sup>6</sup> ASSIS, de Gilma; FAZZI, José Luiz; GUIMARÃES, Raquel Beatriz; NASCIMENTO, Gláucia Monteiro; SILVA, Maria Clemência F. Adultos que ensinam e aprendem. No **Caderno 3 - Educação de Jovens Adultos: relatos de uma nova prática**, Série Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural.

transferidos para outras escolas ou simplesmente terem a escolarização interrompida. A oferta oficial do ensino fundamental completo não poderia mais ser adiada, o que significava aumento no número de alunos atendidos, e a mudança para um espaço que comportasse essa nova configuração, ou seja, era chegada a hora de ir para uma escola pública.

Essa ida já estava prevista desde a concepção do projeto, mas outra questão nos inquietava. A EJA enquanto modalidade de ensino não era institucionalmente reconhecida na rede municipal, o que havia eram arranjos via suplência de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, que não atendiam a demanda dos nossos alunos de realização do ensino fundamental completo. Na rede havia ensino fundamental no turno noturno, cuja formulação jurídica na LDB previa o cumprimento de 600 horas anuais, também ainda não regulamentado na rede municipal de ensino. De qualquer forma, os tempos do ensino regular noturno não eram muito distantes dos tempos do ensino fundamental diurno, portanto, não adequados à EJA.

A inexistência de financiamento específico adiava a regulamentação da EJA como modalidade de ensino no país. Para nós, era muito importante que o PET fosse reconhecido como um projeto de Educação de Jovens e Adultos, de forma que os objetivos do Projeto acabaram se transformando em pautas de luta. Mas esse reconhecimento legal só virá em 2002 com a promulgação do Parecer do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, que regulamenta as diretrizes para a educação de jovens e adultos no município.

Seguimos com as aulas, mas, ao mesmo tempo, buscamos por uma escola municipal na região do Barreiro que pudesse sediar o Projeto. Por sua vez, a Escola Sindical cuidava da reformulação do texto convênio com a prefeitura e a ISCOLS nos termos do ensino fundamental completo. Assim, cruzamos com a Escola Municipal União Comunitária, que como o próprio nome expressa, foi uma conquista da comunidade do Cardoso no Barreiro, à luz de muita mobilização, assembleias, reuniões e negociações com a prefeitura, num movimento liderado por associações comunitárias do bairro, que também indicaram sua primeira

diretora, uma professora da rede que, até então, atuava no departamento regional de educação.

Para nós, a mudança do Projeto para uma escola pública era uma questão dada já nos objetivos iniciais e, ainda que não tivéssemos a dimensão exata das implicações dessa migração, sentíamos, pela recepção por vezes complexa do projeto pela rede municipal, que os impactos poderiam ser grandes.

### **Outros desconsertos: autogestão**

Nos três anos que permanecemos na Escola Sindical, nos transformamos numa equipe de professoras e professor bastante afinada nas coisas do PET. Certamente, o fato de sermos um grupo pequeno e com compromisso e responsabilidade de materializar a construção e implantação de uma experiência de EJA que se pretendia inovadora, além do afeto que nos transbordava, claro, substanciassem essa afinação. Alcançamos um ponto de trabalho em que conseguíamos criar unidade diante das questões mais polêmicas afeitas à implantação do Projeto, de forma que, quando chegou a hora de ir para a escola pública, tínhamos muita segurança do que havia sido construído até então e muitas perguntas do que estava por construir-se. O PET sairia da Escola Sindical como um projeto de EJA, sólido e com grandes possibilidades de efetivamente contribuir com a construção de uma política pública para a EJA no município. É claro, sabíamos que os desafios não seriam poucos: novas pessoas, outro bairro na região do Barreiro, nova escola, regras, prescrições, rituais escolares, coisas que pareciam se multiplicar. Mas agora, essas cinco mulheres professoras, não éramos mais uma reunião de corpos separados, éramos um coletivo consolidado, reflexivo e propositivo que, junto com a Escola Sindical, dedilhava o projeto no compasso de uma perspectiva autogestionária.

Aprendemos na lida do PET que o exercício da autogestão necessita de um coletivo que pense, trabalhe e articule junto, eis aí o nosso compasso.

Fazíamos o PET juntos, nós e os alunos, numa autonomia desafiadora e inquietante, mas que reverberava outros “eus”. Com certeza, éramos protagonistas da experiência, nós, os alunos e quem mais viesse, o que nos fortalecia enquanto equipe na defesa intransigente da concepção política que norteava o Projeto. Soberania e democracia são coisas distintas, sabíamos disso, mas entendíamos que fazer a gestão participativa dos processos políticos e educativos do PET, no compasso do exercício pleno do direito dos trabalhadores à educação, num exercício pautado na democracia era necessário e fundamental à existência do Projeto. Havia confrontos com essa perspectiva autogestionária do PET? Havia. Esses confrontos ganham volume expressivo a partir de 1998.

Durante as negociações, houve uma certa dificuldade da SMED de compreender como o Projeto organizava o currículo, o trabalho, os tempos e a formação docente. Tal dificuldade parecia residir numa preocupação com a extensão do curso para os anos finais do ensino fundamental.

Outro aspecto dizia respeito às diferentes trajetórias escolares dos alunos, não se compreendia como o projeto lidaria com isso no caso das séries finais do ensino fundamental. A experiência acumulada pelo PET nos permitia demonstrar que, ao se tratar o aluno como adulto, portanto, como sujeito que detém condições de decidir sobre sua própria experiência escolar e sobre o que deseja, não havia sentido em insistir numa organização seriada e hierárquica do curso. Tampouco uma organização por ciclos seria pertinente. Os processos e práticas educativas construídos indicam que os alunos vão conquistando autonomia no aprender e no pesquisar, ao mesmo tempo em que se ajudam e constituem redes de apoio.

O mote do trabalho no PET são as experiências de vida, trabalho e cidadania que os alunos carregam consigo; experiências essas que não podem ser gradeadas, seriadas e hierarquizadas. Então, não. Não teríamos turma fixa, série ou ciclo, nem área de conhecimento. Agrupar e reagrupar sem dividir, constituir agrupamentos não fixos, mobilizados por temáticas de estudo e pesquisa

concatenadas aos objetivos propostos para o trabalho e motivados por questões relativas a diferentes histórias de vida e trajetórias sociais forjadas em territórios diversos. O nascimento de cada agrupamento era também o nascimento de um novo elemento curricular vivo e dinâmico, sempre em movimento.

O propósito de adequar a escola às necessidades e possibilidades dos sujeitos mobilizou turmas funcionando em horários específicos para atender demandas específicas, no horário do almoço, por exemplo, também estendendo o PET para outros endereços espalhados pela região do Barreiro e fora da região. Para o PET a EJA não é recuperação de um tempo perdido na vida, a EJA é o próprio tempo da vida, então a força das necessidades de quem a procura e demanda por ela, delineia formas, tempos e espaços de sua (re)existencia, determina sua realização no tempo da vida.

## A avaliação, um exercício de autogestão

Ao longo desses três primeiros anos do PET fomos desconstruindo, construindo e reconstruindo os processos e mecanismos de avaliação, nos importando mais os meandros do que os fins, procurando transformar o ato solitário de avaliar, numa ação coletiva e contínua. Assim, essa ação implicava em mudanças nos processos de ensinar e no que se quer e necessita aprender.

A avaliação era também um processo de aprofundar conhecimentos e de se conquistar novos, portanto, não prescindia de nossa intervenção como professores, apontando caminhos, contribuindo para que os alunos analisassem as experiências vividas. Uma das coisas que aprendemos a partir disso foi a de separar avaliação e certificação, ainda que não fossem variáveis excludentes. A avaliação era viva, dinâmica e intrínseca à vida no PET, e dizia respeito à força e a apreciação de um processo educativo, evidenciando elementos que o perpassavam e apontando perspectivas.

A certificação se referia ao direito do aluno de ratificar a conclusão do ensino fundamental e alçar novos voos no trabalho, na continuidade dos estudos e na vida, de forma geral. Assim, a certificação estava dada independentemente de competências e habilidades adquiridas. Havia sempre um momento em que a discussão com os alunos sobre a certificação era desencadeada, podendo ser um agrupamento específico ou parte de outro. Todos os alunos, sem exceção, participavam desses momentos reconstituindo memórias dos acontecidos, emergindo temas, conteúdos, conhecimentos, aprendizagens, relações, atitudes etc. Discutiam coletivamente critérios e opiniões, faziam apreciações sobre o envolvimento de si e de seus companheiros no projeto, de forma fraterna e construtiva. Emergia daí uma lista de concluintes, produzida nesse processo, junto conosco, mas não necessariamente sob nossa aprovação. Isso causava grande espanto e julgamentos diversos ao projeto. Mas, não se podia ignorar, por exemplo, que qualquer pessoa maior de 18 anos, aprovada nos exames supletivos de massa do Estado, sem querer entrar no mérito da concepção que os atravessava, poderia obter a certificação do ensino médio sem ter sequer cursado o ensino fundamental.

**“O real veste nova realidade, a linguagem encontra seu motivo até mesmo nos lances de silêncio”<sup>7</sup>**

O ano de 1998 se inicia cheio de mudanças: a ida do Projeto para a Escola Municipal União Comunitária com a lotação dos professores do PET na escola, novas regras, ampliação da equipe docente, ampliação do número de alunos - agora seriam 340-, novos tempos/espaços, enfim, mudanças que tornaram o início desse ano ainda mais desafiador. Nossa fala vai fluir mais vagarosa por aqui, porque não se tratava de chegar e desenrolar um trabalho que já estávamos acostumadas a fazer. Tratava-se de muitas novas pessoas cheias de ideias e intenções e um chão desconhecido, cheio de suas próprias histórias. É... o PET da escola pública estava nascendo “em outro alguém” e esse nascer “poreja a cada

<sup>7</sup> “Nascer, eis a questão!”, poema de Carlos Drummond de Andrade.

instante, em cada gesto”, como diz o poema de Carlos Drummond de Andrade. O PET estava nascendo, de novo.

Mas não só por isso, uma incisão nessa conversa é requerida para esse momento, derramando seiva desses tempos fartos de mudanças pelas beiradas do presente e para o porvir. Ademais, esse foi, institucionalmente, o último ano da Escola Sindical na coordenação e articulação do Projeto, já que no ano seguinte, 1999, o convênio com a prefeitura de Belo Horizonte se encerrará.

Como mencionado anteriormente, a transferência da sede do projeto para a escola União Comunitária amplia as tensões nas relações do PET com a escola sede e com a SMED. No âmbito da escola, essa tensão se evidencia à medida que a direção da escola começou a promover tentativas de controle do desenvolvimento do Projeto, fazendo articulações nos outros turnos da escola para legitimar um suposto direito de exercer sua autoridade sobre o PET. Um confronto anunciado com a equipe docente, com alunos e com a presença da Escola Sindical no PET.

No âmbito da Secretaria de Educação, a saída do Projeto da sede da Escola Sindical, somada à sua ampliação, o coloca dentro da rede municipal, isto é, o Projeto passa a ser da rede municipal de ensino, portanto, a sua autonomia, no olhar da Secretaria, precisava ser refreada para que este se adequasse às regras de funcionamento da rede. Consequentemente, essa tensão aquece a perspectiva de enfrentamento com a SMED e com a escola, ao mesmo tempo em que favorece uma aproximação maior entre os professores do grupo, que passa a se articular enquanto equipe, discutindo juntos a relação com a escola, e com a própria SMED.

Enquanto equipe, por exemplo, levantamos a necessidade de ampliar e aprofundar o debate internamente e com a comunidade sobre as eleições para direção da escola, cuja data se aproximava. A firmeza de nossa ação enquanto equipe mobilizou toda a escola por uma abertura mais ampla do processo eleitoral. Não pretendíamos constituir um poder paralelo à direção da escola ou à secretaria de educação, mas não renunciaríamos a nossa autonomia, compartilhada com os

alunos nas definições estruturais do Projeto, substancialmente, de sua forma de existir e acontecer. E nisso, a equipe como um todo tinha total acordo.

A aproximação entre os professores e uma maior integração entre eles na articulação dos processos de trabalho são também favorecidas por outra ação formativa proposta pela Escola Sindical, que diante da persistência dos desconfortos manifestos nas relações internas do grupo e deste com a escola União Comunitária, propôs uma ação formativa que privilegiasse as nossas relações e interações, e nossos processos de subjetividade no grupo. Para tanto, contratou-se um profissional especializado em análise institucional que desencadeou um processo em que desconfortos foram libertados, conflitos escancarados e enunciados decodificados. Fomos instigados a pensar sobre lugares de poder nas relações no interior do Projeto e com a escola: o poder do dito, do interdito e do silêncio. Interessava-nos compreender como formas de apropriação e utilização desses lugares de poder transformavam relações, pensamentos e discussões relacionadas ao Projeto, para então, coletivamente, identificar as reais necessidades do trabalho, elaborar estratégias e abrir novos caminhos. Foi um processo denso e intenso, em que não faltaram lágrimas e discussões acaloradas, mas que ao final, saímos mais confiantes e mais fortalecidos na ideia de aprofundar nossas discussões sobre a autogestão do trabalho.

Vivíamos novos tempos no PET, com mudanças de toda ordem, também eram novos tempos para SMED, agora comandada por uma nova secretaria de educação. A consequência imediata desses novos tempos é a não renovação do convênio pela prefeitura em 1999, de forma que a Escola Sindical se retira da coordenação do projeto, entretanto passa a fazer parceria diretamente com o PET. Assim, a partir de 1999, a Escola Sindical segue conosco, mesmo sem a força institucional regida pelo convênio assinado com a ISCOLS e a Prefeitura de Belo Horizonte. A novidade é que se antes a Escola Sindical firmava parcerias para dar vida e assegurar a existência do PET, após o fim do convênio, a relação se

reconfigura. A Escola Sindical agora se torna parceira do PET, portanto, sem atravessamentos. A parceria se consolida em projetos que realizamos juntos, articulando uma organização do trabalho que desse conta de lidar com as relações sociais, culturais e econômicas produzidas no cotidiano de nossos alunos, percebendo-as como fontes de conhecimento.

Apesar das mudanças, ou junto com elas, o PET vai crescendo e consolidando sua feição de EJA, por isso mesmo fortemente marcado por histórias de vida, identidades, processos culturais, produção de saberes, sem falar em sua imersão nas águas políticas e culturais da cidade. Algumas de nossas conquistas, reconhecidas no Parecer que regulamenta a EJA na cidade, vão se estender para a EJA das escolas de toda a rede municipal.

Coisas como essa que dizem da beleza dos processos educativos desencadeados no PET, tornaram tão difícil a minha decisão de deixar o projeto em 2006. Quando saí, o fiz pela vivência de nova maternidade, aliás, a maternidade me absorveu em dois momentos distintos da vida, separados por 23 anos de distância. Antes dos vinte, inesperada, muito jovem, recém ingressa na universidade e depois dos quarenta, por escolha, mais velha, profissionalmente estável, pós-graduada no mestrado. Minha segunda filha, ainda bebê, havia chegado, querendo muito ser filha e eu querendo muito ser a mãe dela, então, a essa nova experiência fui me dedicar, o que implicou numa licença maternidade que emendada com férias e licença prêmio, me manteve afastada da sala de aula por um ano, e implicou, também, na minha transferência do PET para uma escola mais perto de casa.

O ano de 2006 foi o meu último lá, mas ainda deu tempo de participar de um PET mobilizado pela construção de uma política para a EJA em Belo Horizonte e de ver e viver o PET reconhecido e regulamentado como um projeto de Educação de Jovens e Adultos. Deu tempo de vivenciar tantas outras transformações no Projeto e em mim mesma. Tornei-me uma professora do PET, de múltiplos tempos e lugares na EJA, assumindo a relatoria do Parecer de regulamentação das diretrizes curriculares para a EJA em Belo Horizonte, integrando a coordenação do

Fórum Mineiro de EJA, participando da expansão do Projeto para outras paragens, sendo que, ora eu estava na escola União Comunitária à noite ou durante o dia, ora estava na Vila Corumbiara, durante o pôr do sol. Ora ia para o Parque das Águas no meio da tarde vivendo a aula em clima de lanche coletivo, ora dava aulas para uma turma do PET em outra região da cidade. Então, vivi a oportunidade de ver o PET itinerante se firmar, potencializando uma das grandes intenções do Projeto, a de fazê-lo chegar aos trabalhadores onde e no tempo que pudessem e tivessem.

A lida com as múltiplas itinerâncias do PET era desafiadora e intensa, mas possível de ser feita, mesmo com os limites que encontrávamos pelo caminho, muitas vezes carregando a caixa de biscoitos da merenda dos alunos debaixo de braço. Curioso que, nesses momentos, algumas pessoas nos viam como idealistas altruístas. Não era nada disso, era sobre materializar a intenção de assegurar o direito à educação para todos, não só para aqueles que podiam chegar à escola no horário marcado para as aulas, mas principalmente para aqueles que não alcançavam esse lugar e nem esse tempo. Se o percurso feito por nossos alunos era singular, era nessa singularidade que o PET iria caminhar. Nos chamar de idealistas tudo bem, mas altruístas, não, não seria justo conosco, com nossos alunos e com o PET. Somos professoras e professores e pertencemos a uma categoria, nunca renunciamos a nossas lutas. Aliás, participar das lutas da categoria não era uma escolha, estava dado para quem era professor do PET.

Um dos grandes saberes construídos na docência foi o de ver o PET a partir dos sujeitos e isso mudava e transformava tudo: íamos fazendo e aprendendo, aprendendo e fazendo, ao mesmo tempo nos tornando capazes de produzir saberes, de decidir caminhos, de orientar processos e de lidar com valores e contradições. Nós aprendemos a perceber as práticas pedagógicas e as diferentes linguagens que a elas se somavam, os múltiplos currículos dentro dos tempos, a diversidade de espaços educativos fora da escola e a própria EJA na dinâmica dos sujeitos envolvidos na experiência educativa. Então, para nós lidarmos com a permeabilidade de lugares e tempos e com a diversidade de

pessoas a eles circunscritas, era possível, não era difícil de se fazer e o fazíamos empenhados em fazer dar certo.

Nessa escrita procurei trazer a importância da Escola Sindical na construção e na caminhada do PET, enfatizando sua aposta em nossa capacidade como professores de produzir conhecimentos que envolvem a educação como direito dos trabalhadores, sobre a EJA como campo educativo próprio, com força de transformar relações sociais, culturais e políticas. Essa realização determina especificidades e sua insistência de pensarmos nossas relações de trabalho sob uma perspectiva coletiva, o que nos tornou uma equipe que construiu o PET unificada pelo mesmo propósito, uma equipe que coletivamente se implicou na luta política pela garantia do direito à educação de pessoas jovens e adultas com qualidade social.

O PET não nasceu na escola pública, nasceu de uma escola sindical, portanto imerso num contexto em que tinha o trabalho e seus processos como referente das ações de formação. A sua proposição é o resultado do movimento da Escola Sindical de considerar o trabalho como afirmação de direitos, não só ao trabalho, mas à educação, moradia, saúde, terra e bens culturais. Por isso, o PET nasce “projeto de educação de trabalhadores”, lidando desde o início de sua concepção com especificidades, nos convocando a perceber nossos alunos como trabalhadores e não como pobres ou pessoas da falta, mas como pessoas capazes de produzir valores e saberes. Acho que isso explica essa trajetória transgressora do PET permeada de tensões, tentando reconfigurar a EJA para uma visão mais afirmativa e emancipatória dos sujeitos.

Declaro que não consegui fazer uma escrita sem uma marcação temporal em linha, mas procurei contextualizar a experiência em cada ano dos seus primeiros anos, apontando aspectos dessa caminhada que, de certa forma, desconsertaram nossos pensamentos e experiências educativas. Também digo que sair do PET não foi uma decisão ausente de conflitos, levei algum tempo para recompor minhas emoções e razões e redimensioná-las para outras experiências

da vida, mas me ficou tanta coisa... conhecimentos sobre a EJA, saberes da docência, amigos e memórias fartas de informações e inspirações, memórias que até hoje me desconsertam.