



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTÔNIO MARCOS PASSOS DE MATTOS

**UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA:
É POSSIVEL UMA OUTRA EDUCAÇÃO?**

**CUIABÁ-MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTÔNIO MARCOS PASSOS DE MATTOS

**UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA:
É POSSIVEL UMA OUTRA EDUCAÇÃO?**

**CUIABÁ-MT
2007**

ANTÔNIO MARCOS PASSOS DE MATTOS

**UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA:
É POSSIVEL UMA OUTRA EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Educação, Cultura e Sociedade e Linha de Pesquisa em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Ártemis Augusta Mota Torres

**Cuiabá-MT
2007**

M 444 u Mattos, Antônio Marcos Passos de

Universidade Popular Comunitária: é possível uma outra educação/Antônio Marcos Passos de Mattos. __ Cuiabá: UFMT/IE, 2008.

170p., il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação na Área de Educação, Cultura e Sociedade e Linha de Pesquisa em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ártemis Augusta Mota Torres

Bibliografia: 142-150

Anexos: p. 151-170

CDU_ 378.4: 374.7

Índice para catálogo sistemático

1. Educação de Adultos
2. Educação Popular
3. Universidade
4. Autogestão
5. Gestão democrática



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFMT

Professores Componentes da Banca examinadora

Prof. Dr. Jorge Nassin Vieira Najjar
Examinador Externo

Prof. Dr. Manoel Francisco Vasconcelos Motta
Examinador Interno

Prof^ª. Dra. Maria Ignês Jofre Tanus
Examinadora Externa

Prof^ª. Dra. Artemis Augusta Mota Torres
Orientadora

Cuiabá, 16 de outubro de 2007.

Agradecimentos

À Rosangela e Guilherme meus amores e minha vida,
Aos meus Pais, pelo amor, carinho e, em especial, pela educação,
Aos irmãos. com carinho e saudade,
Aos meus tios, em especial, Passos e Edna e aos primos, com profunda ternura,
À dona Elza e Celi, com imenso afeto,

Aos colegas de UPC, em particular, Virgulino, Duarte, Fátima e Ana Maria, pela
cumplicidade,

Aos colegas do GPMSE mestres, mestrandos, pesquisadores, colaboradores, bolsistas e
professores,

Aos colegas de mestrado do grupo de pesquisas: Adriano, Dejacy e Sueli. E a todos os
colegas demais sem citar mais nomes, para não cometer a indelicadeza de esquecer alguém,

Aos colegas de trabalho da EMEB Guilhermina de Figueiredo, em especial à Dalva e Márcia
e aos colegas de trabalho da EEPG Victorino Monteiro da Silva, em especial à Maísa e
Mariúsa. Em nome delas, agradeço a todos,

A Secretaria da Pós pela eficiência e presteza, à Mariana, Luiza e Jeison, mais
especificamente,

À Deus pela saúde,

À Carlos Alberto Reyes Maldonado a quem conhecia, mas não havia tido a oportunidade
conviver. Que me ensinou a construir, desconstruir e reconstruir conceitos, rever posturas,
mudar paradigmas, e quanto mais conheço mais admiro,

Aos professores examinadores Dr. Jorge Nassin Vieira Najjar e Dr. Francisco Manoel
Vasconcellos Motta, a um e outro pelos pareceres precisos e sem os quais o trabalho seria
muito amargo, repleto de raiva e carente de indignação, meu reconhecimento, respeito e a
minha mais profunda gratidão. Ao professor Manoel a minha solidariedade,

À orientadora Prof. Dra Ártemis Augusta Mota Torres pela paciência, carinho, amizade e todo
apoio dedicado.

Dedicatória

A todos os coartisentes. Sem o protagonismo dos quais este trabalho não fosse possível e eu dificilmente estivesse aqui. Não vou citá-los nominalmente, primeiro por não haver espaço suficiente e, segundo, para não correr o risco de esquecer alguém. Mesmo de quem ficou, em tese, pelo caminho. Mas, não posso deixar de citar aqui os nomes de Luiz e Auro, seres repletos de luz que iluminaram o caminho de todos nós que, no entanto, o destino não quis que permanecessem conosco, quem sabe por outros propósitos, especiais. A este último que ao aprender a etimologia da palavra aluno, mais ainda se dizia ser coartisentes.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a experiência em curso na Universidade Popular Comunitária em Cuiabá (UPC) e tem o propósito de identificar nela as (im)possibilidades de uma proposta de gestão democrática dirigida a adultos. A UPC é uma universidade em formato inédito criada para atender pessoas acima de 25 anos de idade em todos os níveis de escolarização, inclusive a pós-graduação. Tem cinco campi em Cuiabá. Três deles ofertam o ensino básico completo e os outros dois ainda não atingiram o ensino médio. A forma como esta Universidade organiza o seu fazer pedagógico isento de posições subalternas tem possibilitado ampla participação dos estudantes em todas as atividades planejadas. Sua práxis, ao questionar a ordem vigente, tem favorecido o surgimento de lideranças, o que, no entanto, também tem ampliado internamente as dificuldades a sua concretização. É uma oferta que supera a habitual dimensão propedêutica reservada à escola e universidade e, enquanto oferta de educação popular, procura auxiliar a organização das comunidades ao redor de onde está inserido, o que lhe confere um perfil assemelhado aos dos movimentos sociais. Encontra-se em permanente estado de mobilização e de alerta à resistência ao poder como condição de sua continuidade.

Palavras-chave; autogestão, gestão democrática, educação de adultos, educação popular, universidade.

ABSTRACT

This research presents the experience in course in the Communitarian Popular University in Cuiabá (UPC) and has the intention to identify in it the (im) possibilities of a proposal of democratic management directed the adults. The UPC is a university in unknown format created to take care of people above of 25 years of age in all the escolarização levels, also the after-graduation. It has five campi in Cuiabá. Three of them offer complete basic education and the others two had not yet reached average education. The form as this University organizes its to make pedagogical exempt of subordinate positions has made possible ample participation of the students in all the planned activities. Its práxis, when questioning the effective order, has favored the sprouting of leaderships, what, however, also it has extended internally the difficulties its concretion. It is offers that it surpasses the habitual private propedêutica dimension to the school and university and, while offers of popular education, looks for to assist the organization of the communities around of where is inserted, what a profile resembled to the ones of the social movements confers it. One meets in permanent state of mobilization and alert to the resistance to the power as condition of its continuity.

Word-key; self management, democratic management, education of adults, popular education, university.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAUPC - Associação Cultural dos Amigos da Universidade Popular de Comunitária

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

CME - Conselho Municipal de Educação de Cuiabá

DIPE - Diretoria de Pesquisa e Ensino

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ELOVIDA - Educação ao Longo da Vida

EVIDA - Educação de Valorização do ser e da Vida

FPEJA - Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos

FSM - Fórum Social Mundial

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNEC - Fundação Educacional de Cuiabá

GPMSE - Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Ministério Público

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SEB - Secretaria de Educação Básica

SETECS - Secretaria de Estado Trabalho, Emprego, Cidadania e Assistência Social

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

SME - Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPC – Universidade Popular Comunitária

Sumário

Universidade Popular Comunitária: é possível uma outra educação?

Introdução.....	4
Capítulo I: Oferta educativa para adultos em Cuiabá.....	12
1.1. A educação de adultos em Cuiabá: oferta X demanda	12
1.2. A educação de jovens e adultos em Cuiabá: vista de um outro ponto.....	18
1.3. A proposta da EJA; uma oferta difícil	23
1.4. A educação de adultos: um direito subjetivo.....	27
Capítulo II: Os “ensaios” de edificação de políticas da EJA.....	31
2.1. As “Cidades educadoras”: ampliação das possibilidades educativas.....	31
2.2. A Cidade Educadora: estratégia de oferta diferenciada aos adultos.....	33
2.3. Bases legais da oferta inovadora para adultos: das sementes aos frutos	39
2.4. Cuiabá Cidade Educadora no tempo dos Sonhos: UPC	41
2.5. Breve histórico da UPC	48
Capítulo III: Luta por educação de adultos e a ruptura de paradigmas	55
3.1. A luta pelo financiamento da educação de adultos em Cuiabá	55
3.2. Do educar ao evolver: um novo paradigma na UPC	63
3.3. A UPC estratégia para estimular o desenvolvimento local	66
3.4. A comunidade local e a luta por educação de adultos.....	73
Capítulo IV: UPC: uma proposta de educação democrática para Cuiabá.....	77
4.1. Condições políticas locais e gestão democrática.....	77
4.2. A construção da democracia e os seus reflexos na escola.....	80
4.3. Autogestão, emancipação e autonomia	84
4.4. Gestão Democrática estratégia à construção de um projeto de sociedade	88
Capítulo V: A UPC: o arcabouço e o cotidiano	92
5.1. Organização e cotidiano: as bases conceituais da UPC.....	92
5.2. Artisanos e professores	96
5.3. A (co-)artisansia e o fazer cotidiano.....	102
5.4. A descoberta da autogestão e da autonomia.....	116
5.4. Caminhos (e descaminhos) da democracia na UPC	120
Considerações Finais	134
Referências	142
Webliografia.....	148
Anexos.....	151

DECLARAÇÃO DE AMOR A QUEM FAZ O MEU AMOR FELIZ

*Muito bom viver nos entulhos e no rescaldo de velhas máximas de velhos filósofos de um velho tempo que encabrestava, algemava e chicoteava, por conta de um adestramento, de uma domesticação de seres humanos.
Muito bom viver na realização de sonhos de novos filósofos, de um novo tempo, que deixa o livre pensar, o livre fazer, o livre viver.*

Muito bom poder esquecer antigos ditados, que sugerindo a fórmula do bom viver, alienavam, tiravam o orgulho, quebravam os valores e princípios, que já vinham inseridos nas personalidades de gênios humildes, sábios envolvidos pelo manto do desmando de falsos gênios, de falsos sábios, que por conta de um capitalismo doente, escravizavam mentes, lavavam cérebros.

*Muito bom poder optar, livremente, conscientemente entre as “EPG`s”, “EPSG`s”, “EJA`s”, “UF`s”, “UPC`s”, etc...
Viva a sociedade alternativa,
Viva a nova era.
Viva o novo milênio.*

Viva a Universidade Popular Comunitária, com seus gênios humildes, com seus sábios abnegados, na luta pelo direito de ser, de não se alienar, de não se deixar escravizar.

*Viva a Yvone, meu amor, que é feliz pela existência da “UPC”.
UPC que recebe essa minha declaração de amor, por fazer o meu amor feliz.*

Wilson,

*Cúmplice da Coartisentis Yvone, do Campus Paulo Freire, do Jardim
Industriário*

Cuiabá 14 de agosto de 2007

**Universidade Popular Comunitária:
é possível uma outra educação?**

Universidade Popular Comunitária: é possível uma outra educação?

*“Ando devagar
 Porque já tive pressa
 Levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Cada um de nós
 Compõe a sua história
 Cada ser de si, carrega o dom
 De ser capaz, de ser feliz”
 Verso da música “Tocando em frente”, de
 Almir Satter/Renato Teixeira*

Introdução.

O que aqui relato resulta de uma pesquisa que teve como base a experiência de gestão vivenciada pelos integrantes da Universidade Popular Comunitária (UPC) em Cuiabá-MT, entre os quais me incluo. O foco principal de investigação foram os impactos que as diferentes formas de participação possibilitadas pela organização do fazer pedagógico nesta Universidade produziram na vida das pessoas que a habitam¹, *coartisentes*² e *artisentes*³.

Início o com trecho da música “Tocando em frente” de Almir Satter e Renato Teixeira, não porque conter uma epígrafe tenha se tornado espécie de tradição neste tipo de trabalho, mas devido ao fato de a letra da música falar diretamente ao coração dos integrantes da UPC. Razão pela qual entoá-la para essas pessoas – e me incluo entre elas – passou a ter o significado quase que de um hino. A Universidade Popular Comunitária constrói seu fazer pedagógico estreado nas histórias de vida de seus estudantes e, apoiada nelas, projeta os sonhos e os desejos de uma parcela da população, que comumente tem sido esquecida quanto aos seus direitos. A letra da música, de alguma forma, auxilia a reconstituir essas histórias com todas as alegrias, tristezas e dificuldades dessa “gente

¹ Referimos-nos aos integrantes da UPC como habitantes, pois como a casa, o bairro e a cidade, por exemplo, pretende-se que o seu espaço não seja simplesmente o espaço da sala de aula comum, mas local que transcende essa noção. Que a UPC seja para *coartisentes* ou *artisentes* (definição nas notas 2 e 3, abaixo) local onde a vida e todas as relações que dela se derivam de fato possam acontecer.

² *Coartisentis* (plural *coartisentes*): pessoa que por disposição própria principia-se nas atividades caracterizadoras dos fazeres de *artisentis*, recebendo e repassando saberes, atuando como artífice auxiliar.

³ *Artisentis* (plural *artisentes*): profissional com habilidades e saberes adquiridos pelo estudo e/ou pela prática, que exercitam uma maneira coletiva de ser e de agir na qual o fazer da arte e da indústria os leva a uma práxis de criação permanente de procedimentos e sentidos.

simples”⁴. A partir disso organiza e projeta seu cotidiano, o seu tempo presente - que nós da UPC aprendemos a denominar “Preturo” - ao invés de transferir o “*dom de ser capaz, de ser feliz*”, que a letra preceitua para o futuro, aquele que, em geral, está por vir, mas que invariavelmente não tem chegado a elas. Paradoxalmente, sem perder a utopia e o sonho, que é condição indispensável de se ir “tocando em frente”, constrói o futuro junto com o presente e com base em suas memórias, haja vista que são uma mesma dimensão e constituem o tempo que nos habita, fazendo de cada um de nós uma unidade, embora sejamos tantos, sem abirmos mão de sermos felizes.

A UPC constitui uma oferta educativa diferenciada para adultos em Cuiabá, criada pela Prefeitura Municipal através da Lei nº. 4.325, de 26 de dezembro de 2002, e tem por base a Resolução nº 003/02 do Conselho Municipal de Educação (CME) deste município⁵. Projetada para ser uma universidade pública e gratuita, com um outro contorno. Foi concebida para atender o ciclo formativo completo: da alfabetização à pós-graduação. Distingue-se do modelo existente que oferece apenas o ensino superior. Todavia, devido aos revezes da política (ou ziguezagues⁶), não apenas tem encontrado extrema dificuldade para confirmar o “modelo” educativo proposto, mas, sobretudo, poder se afirmar como universidade neste município.

Está distribuída em cinco *campi*, em regiões que concentram a população mais pobre da cidade de Cuiabá. Atende atualmente cerca de 830 estudantes⁷, do ensino fundamental e médio. Tem previsão de ingresso da primeira turma no ensino superior, para final de 2007 ou o início de 2008. É uma proposta de Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA), ou melhor, de valorização do ser e da vida, a qual compreende a figura humana como ser aprendente construtor e artífice de conhecimentos.

A presente investigação se concentra em três de seus cinco *campi*: no Herbert de Souza, bairro Osmar Cabral, que é o pioneiro; criado como experimental; no Paulo Freire, bairro Jardim Industriário, devido ao desmanche decorrente da perda de todos os

⁴ José de Souza Martins denomina de homem simples, a pessoa “*cuja existência é atravessada por mecanismos de dominação e de alienação que distorcem a compreensão da história e do próprio destino (2000, p. 11)*”.

⁵ Vide anexos 1, 2 e 3.

⁶ Termo utilizado por Cunha (2001) para se referir a falta intencional de continuidade das políticas públicas.

⁷ De acordo com as matrículas iniciais (2003) dos três *campi* pesquisados, 67,4% dos estudantes eram mulheres, 69,6% com mais do que 35 anos de idade, 67,1% havia estudado até a 5ª série do Ensino Fundamental. 79,3% possuíam renda familiar de até 4 salários mínimos, 47,4% não estudavam há, pelo menos, 15 anos. 70% deles eram naturais de outras cidades, muitos de fora do Estado e, destes, 52,8% vieram para a Capital de Mato Grosso atrás de emprego e melhores condições de vida. A grande maioria respondeu que ir a igreja e/ou assistir TV, eram as principais formas de lazer pessoais ou familiares. Apesar da rotatividade dos *coartisantis* ter sido maior do que o esperado, em decorrência das alterações sofridas pelo projeto, este perfil tem se mantido.

professores⁸ e à reação desencadeada pelos *coartisentes* e comunidade para garantir a continuidade do projeto naquela localidade e, por fim, no Bela Verena, bairro CPA III, a princípio por ser local onde eu trabalhava e, por consequência, poderia obter informações mais aprofundadas, para a pesquisa. Um outro motivo está relacionado à questão cronológica. Estes três *campi* são os primeiros a começarem as atividades, o que lhes favoreceu acumular um pouco mais de história. Além disso, algumas qualidades físicas, geográficas e afetivas conspiraram em favor das observações e troca de experiências entre os professores e dos próprios *campi*, reservadas as particularidades de cada um, que a proposta garante respeitar.

Não muito tempo após o início das atividades na UPC, já se podia perceber mudanças visíveis processadas em seus integrantes. Foram fundamentalmente estas modificações que me estimularam a participar, pouco tempo mais tarde, de um processo seletivo para integrar o quadro de professores da UPC. Mudanças que pareciam mais significativas e imediatas nos estudantes. Refletiam-se no comportamento, na forma de falar, de andar e de vestir, entre outras coisas.

As transformações eram de fato perceptíveis, sobretudo para quem não participava diretamente do processo, como foi o caso do Dr. Lúdio Cabral, médico do Sistema Único de Saúde da Capital, que atendia e atende em postos de saúde de bairros periféricos⁹. Lúdio Cabral declarou que passou a observar mudanças significativas em alguns dos seus pacientes:

[...] Lá no Osmar Cabral, nesses dez anos de atuação, como médico no atendimento do consultório do centro de saúde pública, atendendo a pessoas marginalizadas que convivem com a opressão, eu comecei a identificar em certas pessoas que eu atendia, no diálogo com elas, ao longo da história clínica, uma forma altiva das pessoas se expressarem, de cabeça erguida, [porque] às vezes a população oprimida, de tão oprimida incorpora o opressor quando vai, por exemplo, se consultar com um médico. Essa imagem que, às vezes, a medicina passa de intimidação para as pessoas, faz que elas fiquem de cabeça baixa, com medo de falar. E essa parcela da clientela, parcela especial que eu atendia, se portava de uma outra forma, falando com espontaneidade. A observação permitia ver um brilho diferente nos olhos delas [a mudança era, inclusive, física] lá o exame físico havia um aspecto do batimento cardíaco que era de um coração batendo com mais força (Lúdio Cabral¹⁰).

⁸ Não emprego os termos no masculino por pretender realizar discriminação de gênero, apenas como recurso da Língua Portuguesa na tentativa de deixar fluir melhor a leitura do texto. No imaginário de cada leitor, leia-se leitora, professora, a *artisentis*, a *coartisentis*, diretora, coordenadora, secretária, alunas e outros mais que surgirem.

⁹ Lúdio Cabral também é vereador em Cuiabá, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2004.

¹⁰ Entrevista realizada em 27 de janeiro de 2007, na Câmara Municipal de Cuiabá, com o médico e vereador Ludio Frank Mendes Cabral, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

O primeiro contato entre médico e paciente realiza-se através de uma abordagem denominada anamnese, exame a partir da história clínica que os pacientes transmitem pelas falas, gestos e outros sinais que o médico consegue captar, acrescido de exames físicos. A partir da anamnese, o médico traça um quadro que vai diagnosticar os problemas. É comum o médico ao cumprimentar o paciente sentir seu ‘pulso’. Lúdio Cabral, explica que, “[...] *a batida do coração para o médico, a gente chama de bulha. Se a bulha está batendo normal, a gente chama de bulha normofonética. Se ela está batendo devagar, mais fraca, a gente chama de hipofonética*”.

Entretanto, o médico Lúdio Cabral passou a perceber que em um grupo de pacientes, havia um tipo de batimento diferenciado, bem mais forte:

[...] no caso dessa turma uma bulha bastante hiperfonética, de uma expressão forte. Outro dado da história clínica era de que, todos eles eram alunos da UPC. Na época eles me falavam que eram coartisentes e eu não entendia bem o que era aquilo. Mas tinha ‘uma tal UPC’ comum a todos, no meio do caminho. As várias pessoas que eu atendi com esse quadro clínico, cabeça erguida, brilho nos olhos e bulhas hiperfonéticas, tinham como característica em comum o fato de passarem pela UPC. E eu acabei caracterizando este conjunto de dados diagnóstico para caracterizar os coartisentes. Descobri mais tarde que isso tinha a ver com a cidadania (Lúdio Cabral).

Assim, se o termo *coartisentes* foi um neologismo, criado a partir das experiências dos integrantes da UPC para designá-los, havia neles características distintas do tradicional aluno que conhecemos. Distingui-los dos demais estudantes não foi um privilégio, mas o reconhecimento de uma diferença que se expressava simbolicamente na postura, no olhar, na batida do coração, enfim, no exame clínico e no diagnóstico médico expresso pelo Dr. Lúdio Cabral, um dos entrevistados neste trabalho de pesquisa e único externo à UPC.

A UPC, que é uma proposta portadora de algumas características especiais, em particular, quanto à organização do seu trabalho pedagógico e com respeito às relações interpessoais que estabelece neste fazer, não apenas propicia a construção da autonomia, como afirma a constituição de um sujeito coletivo com o potencial de se autogerir. De que maneira estaria a UPC contribuindo para ampliar a participação política dos seus integrantes e promover essa autonomia? De que formas isso ocorreria? Que implicações habitar a UPC tem na vida das pessoas que a vivenciaram e vivenciam, ainda? Procuo identificar e compreender nesta pesquisa, acerca dessa experiência pedagógica em curso, possíveis contribuições à elaboração de outras propostas, com fins assemelhados aos da UPC e neles encontrar elementos emancipadores, que possam auxiliar senão na construção de outra sociedade, ao menos, a conceber uma outra forma de conhecer e de estabelecer relações possíveis, dentro da sociedade conflitiva em que vivemos.

Procurei, em primeiro lugar, identificar em que situação se encontrava a oferta educativa para adultos em Cuiabá, de forma especial a oferta de educação de adultos no sistema público municipal, que construiu uma proposta alternativa e as condições necessárias à sua materialização, como, por exemplo, a filiação do município à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)¹¹ e a criação da Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC)¹², como suporte jurídico-político de apoio.

Pretendo mostrar, no decorrer do trabalho, que a concepção da atual gestão municipal e da Fundação, em relação a essa oferta educativa para adultos, percorre um caminho de construção em sentido contrário. A manutenção, pois, da UPC nos moldes do que havia sido coletivamente pensado encontra-se seriamente comprometida. Mas, em contrapartida, a resistência, fator essencial afirmativo de emancipação e autonomia, que o coletivo da UPC vem demonstrando, parece decisivo na sua sobrevivência. Esta mesma, por outro lado, é resultado de vivências democráticas praticadas em seu interior e se desdobra nas suas proximidades. Resistência que vem do forte sentimento de cidadania decorrente dessas vivências, permite, ainda que de forma incipiente, começar a vislumbrar um movimento de luta por direitos e de exercício da cidadania, autonomia e de autogestão.

Procuró destacar a importância da comunidade local e dos movimentos sociais, em especial, das associações de bairro. Importância derivada, em primeiro lugar, do exercício da participação e da democracia direta; em segundo lugar, do colocar-se mais inteiramente diante dos problemas sociais e, assim, possibilitar o despertar para direitos, ao mesmo tempo, em que aponta para novas lutas e deveres. Por último, à medida que se envolve com a busca das soluções, também aponta para o estreitamento das relações entre comunidade e escola e, desta forma, contribui para diminuir a distância que separa a teoria da prática dentro da escola, neste caso, dentro da universidade.

Realizo, na Pesquisa, um *detour* pela história da gestão democrática no município de Cuiabá, para contextualizá-la e compará-la ao modelo de gestão em curso na UPC. Prossigo a investigação realizando uma síntese acerca de alguns conceitos de democracia mais utilizados, procurando demonstrar as suas contradições e incompatibilidade com um modelo que privilegia a participação da população mais empobrecida da nossa sociedade,

¹¹ A filiação de Cuiabá a AICE permitiu à cidade desenvolver uma série de ações conjuntas, todas de cunho educativo, antes impensáveis dentro da estrutura e do pensamento existentes.

¹² A criação de uma fundação ou de uma autarquia era condição necessária para o município poder ter uma universidade. Sobretudo condição necessária para a oferta de nível superior, através da UPC, para a população adulta ou através do Centro Municipal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEMETEC) para os funcionários do Município, ou ainda outras ofertas que surgissem.

do homem simples e cotidiano, como se refere Martins (2000), para confrontar a exclusão social, entre outras as desigualdades e injustiças.

A seguir, procuro apresentar os pressupostos teóricos da construção social e, principalmente, educativa voltada à emancipação e à autonomia das pessoas, destacando a participação direta e a construção da cidadania. Por fim, procuro tecer comentários e considerações acerca do processo em curso e as possíveis contribuições para a gestão democrática neste município e outros espaços.

Nesta pesquisa, realizei uma abordagem preponderantemente qualitativa, o estudo de *um* caso, uma vez que não conhecemos outra experiência com estas particularidades de organização e de gestão, semelhantes a da UPC. Para Lüdke e André (1945, p. 49) o estudo de caso consiste num "estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio". Outro aspecto dos estudos de caso apontados por Ludke e André (1986) consiste na possibilidade de oferecer ao leitor a verificação da experiência vicária, que lhe permite realizar analogias e/ou generalizações, no instante em que se relacionam os fatos apresentados em sua própria vivência.

A temática Democracia Direta, desenvolvida nesta pesquisa, que aponta para a importância da participação, na construção de conhecimentos, cidadania, e sua relação com o espaço escolar, foi tema de minha monografia de especialização; e, mesmo antes de entrar no mestrado, a relação entre participação, democracia e cidadania constituíram o foco de minha participação no Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE).

Neste processo, o primeiro passo foi a revisão bibliográfica sobre a temática da produção a respeito da Gestão Democrática em Mato Grosso. Levantamento e leituras de autores que discutem o tema Democracia. Outro passo importante nesta pesquisa foi a identificação do processo "formativo" que vivenciamos como *artisentis* na UPC. A constituição do *artisentis* pressupõe, entre outras tarefas, a realização de pesquisas ao longo do trabalho com a população. Esta formação está se dando historicamente de várias formas; uma delas, a própria participação no GPMSE, cujos professores tem assessorado os trabalhos da UPC desde seu início. E a outra, na UPC, através dos encontros semanais denominados de *saberência*, onde os *artisentes* se reúnem para refletirem acerca da prática e teorizarem sobre ela, aprendendo com a prática e com a realidade. A *saberência* é um espaço fundamental de educação popular. Nela a prática é avaliada, modificada, acrescida de novas dimensões, o que permite a transformação permanente a partir da vivência diária e

do trabalho. Este espaço de formação é aberto aos *coartisentes*. A UPC favoreceu, também, através de convênios, o diálogo com pesquisadores de outras universidades brasileiras e internacionais, possibilitando minha formação como *artisentas*, integrando as atividades de “docência”, aqui com um sentido diferenciado, à extensão e à pesquisa.

Um dos instrumentos que utilizo neste trabalho, são as anotações do “diário de campo” - caderno ou cadernos onde registramos as nossas práticas e as reflexões teóricas realizadas sobre elas. Estas anotações foram subsídios fundamentais para esta pesquisa, uma vez que, através deste instrumento foi possível registrar a observação participante e reunir vários documentos, fotos e vídeos, que utilizei no processo da pesquisa. Procurei em autores que realizam pesquisas qualitativas elementos que me auxiliassem neste processo.

Destaco a importância das entrevistas realizadas tanto com os discentes e docentes da UPC, quanto com o médico e vereador **Lúdio Frank Mendes Cabral**, que conviveu e convive diretamente com os atores envolvidos e que contribui com a problematização das questões levantadas. Além dele, entrevistei as *artisentas* **Rosangela Carneiro Góes**, do Herbert de Souza, no bairro Osmar Cabral, e **Ana Maria de Souza Lima**, do Paulo Freire, no bairro Jardim industrial II, representantes do primeiro grupo de *artisentas* da UPC¹³ e os *coartisentes* **Isaman da Silveira Gonçalves**, 42 anos, **Luciene da Costa**, 48 anos, e **Maria Casemiro de Oliveira**, 55 anos (Herbert de Souza), **Yvone Marilac da Silva Ferreira**, 46 anos (Paulo Freire), e **Elizabeth Alves**, 50 anos, e **Antonia de Souza Albuquerque**¹⁴, 36 anos, do Bela Verena, no Bairro CPA III, e o ex-Secretário Municipal de Educação Carlos Alberto Reyes **Maldonado**.

Trabalhei também com uma hipótese, a de que a experiência de democracia direta vivenciada na UPC, ainda que uma experiência recente e frágil se constitua num dos fatores fundamentais para o “sucesso” alcançado nesta proposta. Foi também mola propulsora dos intentos de “desmonte” que atingiram esta Universidade, bem como do “temor” que ela tem causado a quem está no poder. Apesar do curto espaço-tempo de sua realização, a UPC tem sido um espaço de confronto com a forma do poder e gestão estabelecida, dada sua natureza de buscar democracia e isonomia nas relações sociais.

¹³ Rosangela Góes e Ana Maria de Souza são as únicas das *artisentas* que participaram do primeiro processo seletivo e compõem a UPC desde a sua origem.

¹⁴ Grifo nosso para indicar o nome dos entrevistados nos depoimentos utilizados na pesquisa.

Entre os tipos de entrevistas existentes utilizei a semi-estruturada. Porque sua técnica permite ao entrevistador, durante o processo, melhor observar o respondente e as circunstâncias que o envolvem. Outra vantagem é a de permitir "a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente em qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Importante também foram as contribuições de René Barbier (2002) sobre pesquisa-ação, com destaque na categoria de *implicação*:

[...] implicação, compreendida como o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida, manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação (p. 102).

A discussão desta categoria no grupo de pesquisa, provocada pelos meus contatos com o Prof. Armando Pérez, ajudou-me a compreender que minha prática de *artisentis* me possibilitava, no decorrer da pesquisa, compreender as demandas educativas dos atores presentes na UPC, observar os conflitos e registrar os avanços e retrocessos, as dificuldades e os embates, entre outras coisas. A partir de um *locus* que um outro pesquisador, sem a mesma vinculação, inserção, vivência, opção de classe social e categoria profissional, não poderia perceber, ou seja, através do exercício da *artisência*¹⁵.

Como material de pesquisa, foram analisadas: fitas de vídeo, que tratam da participação de todos os integrantes da UPC, que documentam situações que envolvem a temática da pesquisa, tais como a participação na Assembléia Legislativa e na Câmara Municipal em defesa do direito à educação; o II Encontro de Mulheres da UPC; o Seminário Temático Educar X Evolver e as Rodas de Cidadania, Tribunas Livres. Além dessas, foram utilizadas outras fontes, como registro de falas, relatos escritos, entrevistas, envolvendo a participação e a tomada de decisões. Análise de documentos, bibliografia e dissertações e outros estudos sobre temas importantes para esta pesquisa.

¹⁵ O exercício da *artisência* foi regulamentado no Plano de Carreira Cargos e Salários da FUNEC – Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC), aprovado em lei Complementar n° 0118, de 8 de julho de 2004, em anexo 3, pela Câmara de Vereadores, em anexo.

Capítulo I: Oferta educativa para adultos em Cuiabá

“Sonhar não faz parte dos trinta direitos humanos que as Nações Unidas proclamaram no final de 1948. Mas, se não fosse por causa do direito de sonhar e pela água que dele jorra, a maior parte dos direitos morreria de sede.”

“O Direito de Sonhar” - Eduardo Galeano

1.1. A educação de adultos em Cuiabá: oferta X demanda

A história da educação de adultos no País aponta para uma dura realidade, isto é, a dificuldade que o poder constituído tem em reconhecê-la enquanto direito elementar do cidadão, mesmo prevista nos documentos oficiais, inclusive em relação ao seu financiamento. Podemos acompanhar, em fevereiro de 2007, a necessidade de uma ampla mobilização nacional dos Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos (FPEJA), dos Movimentos Sociais e Organizações da Sociedade Civil, na luta para que esta modalidade pudesse ser contemplada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Essa visão que tem sido até agora a ótica predominante em todo o País¹⁶, não tem encontrado, em Cuiabá, exceção. Ancorado inclusive na falta de financiamento específico para justificá-la e com base nela, o atual grupo gestor entende que a obrigação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Prefeitura se restringe à educação das crianças e dos adolescentes em idade escolar. Para muitos, a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo Município, já se constitui concessão e é entendida como uma benesse que as diferentes gestões resolveram manter¹⁷.

O Prof. Carlos Alberto Reyes Maldonado à frente da pasta da Educação (2001 a 2004), durante o segundo mandato do Prefeito Roberto França, procurou subverter essa lógica. Sem deixar de priorizar a educação das crianças, Maldonado procurava chamar atenção para a imensa dívida social que o País tem com sua população de adultos. Assinalava através de vários dados estatísticos (2005-a; 2006)¹⁸ que a demanda escolar de adultos existente é maior do que o total atendido por todos os níveis de ensino no sistema público, somando-se as matrículas no Município e Estado.

¹⁶ Posição que pode se inverter se o Governo do Presidente Lula conseguir, como tem dado indícios, colocar em ação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o FUNDEB, por exemplo.

¹⁷ A falta de maior interesse pela educação de adultos em nosso País, infelizmente, não é uma exclusividade da atual gestão municipal de Cuiabá. Os mais diversos e sucessivos governos não têm sabido reconhecer o direito subjetivo do adulto à educação, ainda que presente na Constituição Federal.

¹⁸ Dados disponíveis em <http://maldonado.squarespace.com/upc/>

No início de sua gestão, em 2001, Maldonado fez aplicar um questionário sócio-econômico à região Sul de Cuiabá, que indicou a necessidade da oferta de vagas, entretanto, ainda que estas fossem indispensáveis, não atenderiam às necessidades e às demandas da população. Pois os modelos de oferta existentes nos vários níveis de ensino não têm conseguido, historicamente, garantir a permanência, na escola, dos alunos que têm acesso a ela, devido a uma série de razões, entre as quais: a defasagem entre a realidade vivida e os conteúdos propostos; o tempo exigido, seja da permanência diária em sala, seja de conclusão, e; condições favoráveis à aprendizagem, como luminosidade, ventilação, ambiência, entre outras.

O forte impacto da realidade exposto na tabulação dos resultados desse questionário levou o ex-Secretário a promover uma seleção interna no sistema, com o objetivo precípua de criar uma oferta diferenciada, capaz de atender à demanda real dos adultos, a partir das necessidades apontadas por eles próprios e a ser construída coletivamente. Não mais das ‘soluções magistrais’ de quem, ao invés de vivenciá-la, apenas a teoriza. Maldonado expôs estes dados às equipes gestoras das unidades escolares e os convidou a inventarem outros projetos para as escolas. Apoiado nas leis que regimentam a educação do País, ele procurou garantir às equipes gestoras das unidades escolares bases legais para a execução de cada proposta que intentasse construir projetos inovadores neste Município.

Não obstante as muitas críticas direcionadas às imposições pedagógicas, históricas no Sistema Municipal de Cuiabá – ainda que isso não fosse um privilégio seu – uma pequena quantidade de escolas acolheu as provocações do ex-Secretário de educação. Poucas unidades escolares perceberam, naquele desafio, a possibilidade de superação às críticas e a oportunidade de pôr em curso o que habitualmente reivindicavam, mas que não encontravam o acolhimento em seus gestores, isto é, nos secretários de educação, governadores e, neste caso, mais especificamente, nos prefeitos deste Município.

Embora o discurso de autonomia pedagógica fosse comum, na prática ela não se concretizava¹⁹. A suscitação do Secretário permitia, naquele momento, a elaboração de um projeto educativo que possibilitasse expressar a realidade dos alunos, ao invés da

¹⁹ Pode-se dizer que uma das prováveis razões em relação à falta de autonomia pedagógica da escola também estivesse associada à falta de cultura da participação em geral. Não apenas estar presente, mas tomar parte no cotidiano escolar, bem como no seu planejamento e na construção do Projeto Político Pedagógico.

adoção de linhas pedagógicas importadas, não raro da Europa, e elaboradas em realidade distinta, mas aplicadas *ipsis litteris* à brasileira e, neste caso, à de Cuiabá.

Além destas poucas escolas, outro grupo de professores em conjunto com ele, a partir do levantamento realizado com o auxílio da comunidade da região Sul da Cidade, passou a pensar a construção de uma proposta voltada para atender a significativa demanda por escola verificada. Uma resposta educacional dirigida aos jovens e adultos.

A investigação realizada de porta em porta, de casa em casa, apontava que, além das vagas, ou seja, da oferta educativa em si, outras características deveriam ser contempladas, para que de fato pudesse acolher a demanda. Muitos adultos gostariam de estudar durante o dia; no entanto, dividir a sala de aula com crianças, em muitos casos, com os próprios filhos, seria uma situação constrangedora. Até porque seria impossível, estudando junto com as crianças, poder ter os interesses de um lado e as necessidades de outro, atendidas.

Esta era apenas uma das dificuldades que se apresentavam e, possivelmente, uma das mais simples. Porém, havia muitas outras. A maioria dos demandantes eram pessoas que, inclusive, pela ausência ou pela baixa escolaridade necessitavam madrugar e, como o cuiabano se expressa, “trabalhar duro” - de sol a sol. Por essa razão, freqüentar a escola e “assistir às aulas” até tarde da noite e diariamente, torna-se algo muito cansativo. Acrescia-se a isso o fato de que os conteúdos livrescos da escola, pouco, e às vezes nada, acrescentam aos saberes ou conhecimentos destes trabalhadores e, portanto, aos interesses e necessidades postos pela vida na lida diária. Muitos já haviam se “aventurado” a retomar os estudos, entretanto o cansaço os impedia de prosseguirem. Além do que, isso exigia quase que abdicar da convivência com a família e do relacionamento com os amigos, entre outros impedimentos e obstáculos.

Com base em uma série de dificuldades apontadas passou a residir nas mãos de todos os envolvidos o embrião da construção de uma proposta inovadora de educação para adultos em Cuiabá, mais tarde denominada Universidade Popular Comunitária, ou, para os seus habitantes, os sujeitos desta pesquisa, simplesmente UPC. Esta, a exemplo das escolas que atenderam o desafio do Secretário, vem também apresentando uma proposta diferenciada de gestão. “Modelo”, este, que tem ingerência e impacto direto imediato em seu fazer pedagógico. Uma mostra de gestão que tem despertado a atenção de vários municípios deste e de outros Estados no país e, inclusive, do exterior.

A escola, na concepção de Moacir Gadotti (2003-b), não foi pensada para atender os adultos e, por essa razão, para promover o acesso desta população a ela e garantir a sua permanência, necessitava ser repensada²⁰. A começar por uma estrutura física adequada, passando pela construção de um projeto político-pedagógico, capaz de incluir a educação de jovens e adultos. Seguindo igual raciocínio, destaca-se a importância de se pensar um tempo próprio para a escola. Tempo necessário, de acordo com este mesmo autor, para amadurecer idéias e promover mudanças; especialmente porque abarca um sistema educacional hierarquizado, que, em geral, pouco favorece o envolvimento dos seus integrantes.

Gadotti (ibidem) adverte que as escolas precisam ser respeitadas, pois *“democracia é respeito, é levar em conta as pessoas e o que elas fizeram e fazem. É respeitar o que já existe, a experiência de cada um”*. Além disso, *“[...] cada escola tem sua história, encontra-se em determinado tempo institucional que é preciso que seja respeitado”* (p. 2-3).

Segundo Apple (*apud* GADOTTI 2003-a), democracia e cidadania passaram a ser o grande mote de discussão da educação escolar na atualidade. *“Nesse aspecto a ética não se distingue da democracia e da cidadania, pois a democracia está no centro dos valores da educação atual e a escola, enquanto conjunto de valores, conjunto de relações sociais e humanas”*(p.3). A escola, ao repensar-se, idealizou um novo projeto ético-político, democrático e cidadão. Apple (*ibidem*), nesta perspectiva, afirma quanto a gestão democrática: *“inclui novas normas de convivência, novas relações pessoais, humanas e interpessoais, enfim, um novo currículo (no sentido amplo) para as escolas, radicalmente democrático”* (idem, *ibidem*).

Muitos dos pontos destacados por Moacir Gadotti e também por Apple, citado por ele, fazem parte das premissas da UPC. Não que se espelhasse um no outro. Moacir Gadotti dificilmente possui conhecimento mais acurado acerca da experiência da UPC, embora pesquisadores e trabalhadores dessa instituição e aquele autor tenham compartilhado uma oficina no Fórum Social Sundial (FSM), em janeiro de 2003, em Porto Alegre (RS). No entanto, as reflexões de Gadotti, expressas na citada obra, se aplicavam cabalmente aos resultados do levantamento censitário realizado em Cuiabá e conseguiam representar a experiência viva e em curso na UPC. Encontram-se entre as

²⁰ Esse também é um dos motivos porque a proposta em construção se denomina Universidade. A escola não é tradicionalmente o espaço para a educação dos adultos.

inovações constantes da experiência a flexibilização do tempo e tempo próprio; o currículo voltado para o cotidiano; e o modelo de gestão com vistas à aquisição de cidadania pelos integrantes, a partir de relações democráticas e do respeito entre as pessoas envolvidas - em especial, o fato da assunção do projeto, entre outras coisas.

Os adultos e jovens incluídos entre a população de mais baixa escolarização, em nosso País, são, em geral, aqueles mesmos excluídos da sociedade. São trabalhadores que lutam sem trégua para superar as condições de vida desfavoráveis. Faço referência aqui a quem luta pelo “pão de cada dia”, emprego, melhores condições de saúde e o acesso a esses serviços, assim como por domicílio e transporte, entre outras necessidades e penúrias (GADOTTI, 2003-b). Além dos trabalhadores assalariados, acrescento uma outra parcela considerável da população, que sequer tem emprego e, por essa razão, está situada abaixo da linha da pobreza.

Um questionário aplicado aos moradores de alguns bairros da Região Sul, da cidade de Cuiabá, constatou que tanto os trabalhadores assalariados quanto os desempregados possuíam o desejo de estudar, contudo, uma série de condições não favorecia ao jovem e/ou adulto ter acesso e/ou permanecer no sistema de educação formal. Uma das causas tem sido que cada vez menos a escolarização apoiada, exclusivamente, na transmissão de determinados conteúdos, historicamente produzidos pela humanidade, tem conseguido impactar a vida dos estudantes mais pobres, pois o conteúdo da aprendizagem, em geral, não tem favorecido para que estes possam atingir certo nível de consciência acerca da realidade (LIBÂNEO, 1985). Ainda assim, as unidades escolares e uma parcela significativa dos seus profissionais, por receio ou para se eximirem da responsabilidade – como se essa isenção fosse possível -, optaram por não ousar.

Mas, também, há quem não pense desta forma e se atreva. Para esses, a idéia inicial era a de formulação de uma proposta alternativa destinada tanto a jovens quanto a adultos, que se reduziu, contudo, a estes últimos, em virtude dos interesses muito distintos entre ambos. O questionário explicitava que uma proposta educativa para adultos pobres deveria, necessariamente, ser mais ousada do que a que estava posta. Por isso, considerou-se que uma proposta centrada exclusivamente em conteúdos programáticos livrescos seria muito pouco atrativa. Era necessário que ela não fosse apenas uma oferta a mais. Se não consegue despertar a atenção dos jovens, menos ainda dos adultos.

Em tese, essa grande população demandante não costuma sentir-se diretamente atingida e ouvida, menos ainda estimulada para a oferta de educação a ela concedida. A possibilidade de participar da gestão é uma condição posta pelos adultos para não serem, uma vez mais, desrespeitados, como assevera Gadotti, haja vista, que já tiveram muitas vezes seus direitos negados. Portanto,

[...] não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. Por isso, essa inclusão do jovem e do adulto precisa ser uma inclusão com uma nova qualidade (GADOTTI, p.2, 2003-b).

Qualidade aqui não tem o sentido e o significado de uma qualidade qualquer, formal. O autor sublinha, por isso, a importância social e política desta qualidade, obtida mediante diálogo, respeito e competência, segundo ele, podem favorecer os modelos de gestão que apostam na participação dos integrantes como fator e possibilidade real de transformação da qualidade de vida dos adultos envolvidos (ibidem). Capaz de lhes fazer expressar a responsabilidade e a emancipação conquistada na consolidação da própria construção.

Outro aspecto importante a ser contemplado por uma proposta mais comprometida com a população pobre e excluída se relacionava a sua continuidade. Neste sentido, alguns aspectos e pré-requisitos foram observados para garantir à experiência da UPC suporte legal como, por exemplo, a elaboração e aprovação de algumas leis pela Câmara Municipal. Entre elas; a de criação da FUNEC e a resolução nº 003/CME - específica para a Educação de Adultos - bem como outras ações que possibilitassem consolidar o projeto, que, entretanto, não impediram que a proposta fosse duramente combatida, sobretudo, a partir de 2005, com a troca dos gestores, que administram as políticas da Capital e, entre elas, a troca do Secretário de Educação.

Estas medidas, entre outras, visavam impedir que a educação prosseguisse convivendo com as discontinuidades que lhes são peculiares e não só a UPC, mas, também, outras políticas públicas, voltadas à educação de adultos em Cuiabá pudessem se consolidar. A SME²¹ procurava evitar que, ao invés de se materializarem como uma

²¹ Possivelmente, uma das maiores virtudes da gestão do professor Maldonado, enquanto secretário de educação do município de Cuiabá, tenha sido colocar em prática incondicionalmente, a LDB. Garantiu que cada escola pudesse elaborar o seu próprio projeto pedagógico sem a interferência da SME. Condição inédita aqui, uma vez que os Secretários e os próprios quadros da Secretaria de Educação consideram autonomia demais às unidades escolares. Como as escolas que sentiram desafiadas a elaboração de propostas exclusivas, de acordo com a realidade de cada uma, necessitavam de condições propícias para (se) desenvolverem, algumas medidas com a finalidade de impedir as discontinuidades educacionais,

simples proposta de governo a mais, isso sim, se efetivassem como políticas de Estado. A gestão democrática é neste processo uma condição mister.

Cuiabá, entre outros municípios do País, tem sido o local onde a Gestão Democrática, desde sua origem, apesar das contradições e deslizes comuns atinentes ao aprendizado das relações democráticas e dos próprios limites da lei de gestão democrática, ainda não superados, descritos nas pesquisas de Abich (1998) e de Araújo (2001), vem servindo de referência a outras cidades e localidades. Tem tido papel de vanguarda em experiências inovadoras na área da educação e no que tange à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que precedeu e gerou a matriz do FUNDEB em nível nacional. A Universidade Popular Comunitária é outra dessas experiências que, devido a seu ineditismo, vem despertando a atenção.

1.2. A educação de jovens e adultos em Cuiabá: vista de um outro ponto

Maldonado et al, já em 1993, destacava a gestão democrática como ferramenta indispensável à melhoria da escola e, conseqüentemente, à qualidade da educação. Somente a presença e o envolvimento dos integrantes da escola é que poderão fazer dela espaço capaz de permitir a eles, a tomada de decisões a respeito dos destinos, que inclusive existe, em tese, para atendê-los.

Quanto maior a qualidade da participação da comunidade²² nos destinos da escola, tanto mais pode aflorar o sentimento de pertença, condição imprescindível para a melhoria apontada, uma vez que pode garantir aos integrantes se identificarem com a escola e sua proposta, à medida que cada um deles pode se reconhecer em uma e outra. A participação também prescinde da necessidade de se fazer escolhas para representantes. Cada um pode se *auto-representar*.

Além de fundar uma oferta educativa alternativa para adultos, que estes requeriam, a dimensão da participação direta era uma condição importante e, portanto, urgente que estivesse inserida entre os elementos da proposta. Nascia assim a

foram, também, postas em prática no Sistema. Haja vista que muitas propostas são colocadas em curso sem o devido cuidado e a adequada preparação dos educadores, aos quais são apontadas frequentemente por eles próprios, como uma das principais dificuldades para investir qualidade à educação. Todavia estou me restringindo no texto para efeito deste estudo aquelas que se referem aos adultos, pois estão relacionados à UPC.

²² Utilizo aqui o termo comunidade, para designar qualquer segmento da escola, professores, funcionários, alunos, pais. Todavia, também serve para denominar a comunidade externa, isto é, o conjunto de pessoas que partilham um determinado lugar ou meio em que eles interagem.

Universidade Popular Comunitária, uma proposta de escola pública para a periferia, mais especificamente de uma Universidade, que poderia auxiliar a construção de alternativas interessantes para combater as dificuldades sociais, que os adultos pobres e excluídos enfrentam diuturnamente. Até porque a educação, em especial a de adultos, não pode ficar restrita as ações específicas da sala de aula e, menos ainda, aos conteúdos escolares tradicionais.

Cabe sublinhar, no entanto, que a maioria das pessoas não vê a UPC como uma “universidade”. Pois a compreensão deste conceito está relacionada a uma instituição erigida na Idade Média e que foi se restringindo na modernidade, pela oferta de ensino ao nível de graduação, ou seja, restrito a oferta do ensino superior. Todavia, o que é um falso problema para quem habita a UPC, haja vista que há a compreensão de que Universidade é o espaço próprio a ser ocupado por adultos, no seu processo normal de aprendizagem.

Observe-se também que, as primeiras universidades históricas resultaram da organização das demandas da população. Eram estruturadas para se autogestinar e se voltavam à população adulta. Seus currículos eram dinâmicos e definiam os estudos e debates a partir do interesse da construção autônoma do conhecimento. (GÓES; PASSOS, p 201).

A Biblioteca de Alexandria e a Universidade de Bolonha são locais de compartilhamento e de construção do conhecimento, geridos pelos próprios demandantes²³. Com base em processo análogo, penso que este tenha sido um dos fatores impulsionadores das mudanças que presenciamos nos adultos que ingressaram na UPC, no início do projeto. A UPC tem se revelado, na pesquisa e extensão, em um espaço propício dado a proposta para realização destas duas dimensões, seja por seu engajamento comunitário, seja pela atuação em rede com outras instituições de ensino superior, no que se refere ao desenvolvimento da pesquisa. A proposta e a vivência da Universidade Popular recuperam várias dimensões do espaço universitário como centro de cultura.

A UPC não se constitui uma oferta diferenciada por acaso ou de retórica, mas, sim, a partir do seu fazer pedagógico que supera em parte a distância entre

²³ Segundo a Carta de Bolonha (2000), “os estudiosos da história da educação são unânimes em afirmar que, se não foi a primeira em ordem cronológica, esta Universidade foi a mais antiga organização universitária no sentido etimológico do termo: várias “nações” de estudantes se reuniram e contrataram seus mestres”.

escola/universidade e a vida. A inclusão que se propõe também passa pela inserção no mercado de trabalho, mas de economia em outra perspectiva, justa e solidária, com a possibilidade de prover condições mínimas necessárias à vida. Motivo porque parte dos integrantes confiava, considerando o forte discurso do atual Prefeito²⁴, centrado no respeito a projetos que contemplassem a inclusão social, obter por parte dele este reconhecimento. Razão a mais, para ampliar as expectativas de continuidade, dado que a UPC fora criada a partir das necessidades apontadas pelos próprios demandantes, adquirindo um caráter evidente de inclusão social.

A UPC nascia então como uma proposta educativa para adultos, em que a gestão isenta a necessidade de fazer essa escolha, porque cada espaço ou segmento é, necessariamente, aberto a participação. Sem esta, a prática pedagógica pretendida, voltada para a autonomia dos seus integrantes, dificilmente poderia se realizar. Concebe uma visão de democracia diferente daquela que está em curso em nossa atual sociedade, particularmente, porque tem uma proposta de gerenciamento que parte da valorização do diálogo e da tomada de decisão direta e coletiva, sem a necessidade da figura do representante. Por esse motivo, o projeto tem sido colocado em segundo plano pela atual gestão e se encontra praticamente abandonado. Na ótica dessa gestão, a prioridade, é a educação infantil e a educação das crianças até quatorze anos de idade²⁵. O investimento na educação de adultos é considerado estéril e ‘privilégio’. Posição explicitada no discurso dos três últimos secretários de educação municipal de Cuiabá, no período entre janeiro de 2005 a setembro de 2007.

Trata-se, como declarou a *artisentis* Rosangela Góes, de uma visão de mundo a qual ela respeita, até porque a democracia pressupõe conviver com as diferenças, mas o que não significa que se tenha que concordar com tal concepção. Portanto,

[...] eu respeito a concepção [deles], acho que está dentro de um modelo de sociedade, de uma concepção de mundo. E acho que uma das coisas, e que é objetivo da UPC, também, é a gente ter o respeito pela diferença, pelo

²⁴ O atual Prefeito, desde a campanha eleitoral, declarava que sua gestão à frente de Cuiabá seria lembrada e relembrada como a gestão com a ‘Mania de Educação’. O termo, segundo ele, acrescido ao slogan “moderna e solidária” seriam sinônimos da sua administração.

²⁵ Apesar deste forte e afinado discurso, um dos principais “projetos” desta administração é a oferta de curso pré-vestibular a população de Cuiabá, para o qual, ao contrário de outros projetos regulares da própria pasta da educação, os recursos não parecem parcos. Se antes não se podiam questionar os repasses federais, em virtude do FUNDEF, hoje, com o FUNDEB, se pode fazê-lo. Mesmo porque o repasse não se restringe a idade e nem ao Ensino Fundamental. Ainda há o agravante de que o curso pré-vestibular, importante diante da realidade da Escola Pública – talvez fosse desnecessário se esta tivesse maior cuidado das autoridades e investimentos -, não se situa entre as obrigações do Município e também não atende as crianças conforme o discurso afinado prioriza.

pensamento diferente de cada e eu entendo a origem deste pensamento [...] Então, isso é uma concepção de educação mesmo. Que o sujeito não está escrevendo a sua história, que ele nasce puro, que é um livro em branco, que o professor vem e escreve nele, ajuda a formar caráter. E aí aquele livro que já está esbagaçado, esse não tem, esse não tem mesmo jeito. [...], respeitar as diferenças implica em reconhecimento e respeito à visão de mundo do outro. O que é um verdadeiro exercício de alteridade e de democracia. Quer se concorde ou não com a visão dele. (Rosângela Góes²⁶).

Como pensar a educação neste contexto adverso? Em que gerenciadores da administração da “coisa pública” não se permitiram pensar na administração de direitos à educação e todas as suas formas, uma interdependente das outras. Não há processo educacional cidadão quando se exclui alguém de direito, seja da educação básica, seja da educação média ou, ainda, do ensino superior. A existência de uma lei não lhe assegura sua natural aplicação; em muitos casos, o poder de mobilização e de pressão populacional é a única condição capaz de torná-la prática.

Um grande diferencial da proposta já estava presente, desde a sua elaboração, e consistia em incorporar a ela parte significativa de aspectos elencados nas respostas dada ao questionário socioeconômico, aplicado aos moradores da microrregional²⁷ Herbert de Souza²⁸. Fortemente mobilizada, a população local, cabe ressaltar, participou intensamente da aplicação deste questionário. O que propiciou que se criassem algumas condições favoráveis, consideradas básicas pelos próprios adultos demandantes²⁹, para que eles pudessem estudar.

À medida que a proposta contemplava solicitações da própria comunidade, criava laços muito estreitos entre o projeto, ou melhor, entre a UPC, os estudantes e a comunidade. Destarte, a UPC nasce na prática como um projeto para a inclusão social. Entretanto, uma inclusão³⁰ que respeite a identidade destes novos incluídos, ao invés de

²⁶ Entrevista realizada em 21 de novembro de 2006, no campus Herbert de Souza em Cuiabá, com a *artisentis* Rosângela Carneiro Góes, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

²⁷ A microrregional ou microrregião consistia em subdividir as várias regiões da cidade, criando regiões menores agrupadas de acordo com certas características comuns entre elas, mas, especialmente pela proximidade física com o objetivo de otimizar a aplicação dos recursos financeiros e as ações da Prefeitura. Foi realizado pelo Governo Roberto França, a partir de 2001 e deveria ser executada em todas as regiões da cidade, para intensificar as suas ações, mas ficou restrita a primeira região, a Sul.

²⁸ Herbert de Souza é o nome que foi dado a primeira Microrregional da cidade, localizada na região Sul de Cuiabá, local onde se realizou o questionário e que abarca 11 bairros vizinhos.

²⁹ Toda pessoa que se manifesta a favor de alguma coisa ou que reivindica algo, requerente. Demandante para a UPC é a pessoa que reivindica ou quer estudar.

³⁰ É possível que tenhamos aqui novamente de inventar um outro termo, porque a inclusão que o Estado e a própria sociedade promovem, tem, com efeito, produzido mais segregação. Visto que, ao incluir

ampliar o abismo social como de hábito as inclusões promovem. Ainda assim, esse reconhecimento não foi suficiente para garantir a simpatia que a proposta quiçá necessitasse.

Convém observar, que mesmo durante a gestão de Maldonado, havia embate em torno de idéias e a UPC em nenhum instante chegou a ser consenso. Talvez seja interessante esclarecer que o ex-Prefeito, Roberto Franca (1997/2000 e 2001/2004), fora eleito e reeleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - Partido que atualmente detém a Prefeitura. Somente mudou de partido após a reeleição e por uma série de circunstâncias que são resultantes do próprio processo de reeleição e das alianças políticas realizadas para manutenção do poder.

A UPC também não contou com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), subsele de Cuiabá, que *a priori* inclusive se posicionou contrário a ele. Primeiro, porque temia que parte dos recursos da Educação - 25% da arrecadação conforme a lei determina – fossem aplicados na UPC. E, segundo, porque não concordava com a criação da Fundação, pois via nela possibilidades de privatização da educação. Embora por lei, a Fundação fosse de direito público, esse fato não alivia a polêmica em torno do assunto, haja vista, existirem contradições que precisam ser aprofundadas³¹. Com ou sem a Fundação, a verdade era que, devido fundamentalmente ao posicionamento de ambos (SME e SINTEP) - como se não bastassem todas as dificuldades enfrentadas pela oferta educativa para jovens e adultos no Brasil - a UPC não tinha a simpatia de parte significativa dos professores e demais profissionais do Sistema. Assim, a proposta em pauta quanto às dificuldades de implementação, pouco se distinguia das demais ofertas em curso nas escolas públicas de Cuiabá, de Mato Grosso e do País.

seqüestram a identidade de quem pretensamente quer que faça parte, promove, na prática uma segunda exclusão, mais dolorosa ainda.

³¹ Segundo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão através da sua Secretaria de Gestão o surgimento das fundações instituídas pelo poder público em nosso País se deu a partir do momento em que o Estado procurou desempenhar um papel mais participativo na sociedade, sobretudo nas áreas onde ele não detém a exclusividade da prestação de serviços como, por exemplo, saúde, educação e pesquisa científica entre outros (BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento E Gestão, 2007). A legislação em vigor, conforme se pode constatar neste mesmo documento, dá margens a diferentes interpretações e a consequência disso foi ter gerado algumas jurisprudências, outras tantas leis complementares e até emendas constitucionais. Este Ministério está elaborando um projeto acerca das fundações estatais, para debate da sociedade que visa discutir e esclarecer esta polêmica questão, que se, todavia é um assunto controverso parece por ora um mal necessário.

1.3. A proposta da EJA; uma oferta difícil

Possivelmente, com exceção da cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, os desgastes dos prefeitos, em seus segundos mandatos, têm sido algo comum nas administrações de praticamente de todas as cidades do País. Como aqui, em Cuiabá, não se desviou a regra, eles foram os principais motivos que levaram, a partir de 2005, “outro grupo político” a assumir o comando do Município e, com ele, muitas condições desfavoráveis que o ex-Secretário Maldonado antevia para a UPC, emergiram, como veremos a frente, uma vez que se trata de diferentes concepções de educação e, acima de tudo, prioridades distintas.

Os *coartisentes* que, em virtude das difíceis condições de sobrevivência, tiveram com o ingresso na UPC a vida fortemente impactada, desde então, se organizaram para garantir a manutenção do projeto, uma vez que este havia de fato contribuído para promover a sua inclusão social - segundo o ponto de vista explicitado anteriormente. A alegação da atual administração (2005/2008) de que se trata de um projeto dispendioso não procede, pois as condições de funcionamento são extremamente favoráveis ao Município, visto que ele apresenta baixo custo e alta relação de custo x benefício.

Ao menos na transição entre os governos o esforço fora recompensado. Todavia o decréscimo progressivo da aplicação de recurso financeiro e no investimento com pessoal tem cada dia inviabilizado mais a manutenção da proposta através do Município. O tempo tem demonstrado através das ações da administração atual e do tratamento dispensado às escolas e a universidade, que a “mania de educação” enfatizada, até aqui, não passa de apenas uma idéia e/ou de eloquência. E a UPC, nestas circunstâncias, aguarda mais do que um parecer favorável. Aguarda as condições apropriadas para funcionar, uma vez que à proposta progressista, emancipatória e inclusiva, presente no discurso do atual Prefeito, estaria contemplada na prática e no cotidiano desta universidade.

Considerando o fazer pedagógico da UPC, de um lado, e as proposições teóricas da atual administração, de outro lado, fica praticamente afastada a hipótese de que se trata de não conhecimento da proposta da UPC. O que ocorre, contudo, é que sua condição no Sistema Municipal se encontra em situação de isolamento, cerceada e imobilizada, devido à distinção da visão de sociedade que comporta e a qual difere na prática dos projetos de educação correntes para o município, que fundamentam os

projetos da atual administração. Isto, ao que tudo indica, tem lhe impedido de avançar, pois há em potencial em sua proposta pedagógica e na forma como organiza este fazer, elementos que se antagonizam com o pensamento posto em movimento pelo Estado, para a manutenção da ordem que teoriza.

Formar para a cidadania se encontra na base de toda proposta teórica de qualquer administração pública e não há como ser diferente. Entretanto, ocorre intensa disputa teórica para defini-la, porque há uma visão que luta por sua ampliação e, outra, para restringi-la³². A visão predominante em nossa sociedade é a que restringe os direitos e proporcionalmente estende deveres. O cidadão é nesta ótica um ‘sujeito’ que tem o direito de escolher seus representantes e praticamente isso, mas, sobretudo, alguém que possui uma série de obrigações com o Estado. São outros os paradigmas presentes nesta administração municipal, lógica ou concepção que a UPC tem procurado superar, e para tanto “vivencia” sua prática pedagógica assentada na ampliação deste conceito – o de cidadania – e que o poder atual insiste em abreviar. Conforme observa o Dr. Lúdio Cabral

[...] você resgatar a cidadania desse exército de reserva, excluído, marginalizado, invisível, não só valorizando para o mercado de trabalho, mas para a luta por direitos é uma afronta a quem tem essa visão estreita da sociedade. (Lúdio Cabral).

O papel de representação que a democracia liberal se propõe a fazer assegura através das próprias leis a possibilidade de que os escolhidos não representem aqueles que os elegeram. Com efeito, este modelo também está dentro da escola, embora ancorado em outro discurso e portador de outros dispositivos e justificativas. Mas, a escola e outros espaços educativos formais não comportam a mesma explicação que a sociedade dá para a ausência da democracia direta. Neste caso, não há resposta capaz de justificar essa ausência.

Ainda que tímido e utópico para alguns, há em andamento um processo ou, por ora, o esboço de construção de outra sociedade. A escola, faculdade e universidade, enquanto locais onde a educação se dá formalmente, têm responsabilidade muito grande nesse processo. Especialmente nos espaços destinados à educação dos adultos, porque a

³² Tonet (2005) chama a atenção de que a cidadania além de se tornar discurso freqüente na sociedade foi amplamente incorporada pela pedagogia de forma geral. Mas, para este autor existe uma diferença radical entre cidadania e emancipação. A primeira é uma forma de liberdade que está ligada, indissolúvelmente, à sociabilidade fundada no capital, enquanto que a segunda é uma forma de liberdade que abre a perspectiva de autoconstrução infinita para o gênero humano. Por essa razão ele prescreve que uma proposta educacional que pretenda contribuir para a construção de homens livres deve estar conectada necessariamente com a emancipação humana ao invés da cidadania.

vida, diferente do que preceitua o pensamento liberal hegemônico, não se dá no futuro e, sim no aqui e agora. As necessidades elementares das pessoas não esperam por um tempo, que bem pode nem existir para elas. Ou, caso existir, talvez um tempo em que elas dificilmente estivessem presentes. Seja pela demora, seja justamente pela falta do mínimo necessário a sua existência.

A luta por educação democrática não é resultado isolado do esforço dos educadores, mas também, o produto de uma reivindicação dos trabalhadores, em que aqueles estão incluídos e tem um papel apreciável (GADOTTI, 1988). O autor ainda chama a atenção que, a construção de uma sociedade democrática só é possível a partir de um povo democrático. A escola é o elemento basilar deste processo, em especial, a escola pública. Razão porque aumenta a importância da ação política pela via da educação. Instituições como os sindicatos e os partidos políticos são vitais para conquistar uma sociedade democrática, assim como as associações de bairros e outras organizações locais. Não é sem motivo que as classes dominantes, em nome de uma especificidade metafísica da escola, repudiam o caráter político da educação escolar, porque temem que a democracia na escola possa desvendar os mecanismos de exploração, das classes populares (idem, p.2) ou das pessoas mais simples as quais me referi anteriormente.

A educação de adultos não é apenas um direito, diga-se de passagem, subjetivo, mas também, uma dívida social. Portanto, para que possa cumprir sua função social, não basta uma oferta qualquer. Esta, além de insuficiente, não raro é infantilizada, assim como os próprios ambientes escolares para este fim também o são. O tratamento dedicado aos adultos pobres neste município deixa a desejar. Mesmo me restringindo a educação, para não perder o foco da pesquisa, outros setores e secretarias não os têm tratado de forma distinta. A condição da oferta de educação adulta tem sido condicionada à redução da oferta aos filhos, como se necessariamente uma condição excluísse a outra.

Entre os motivos alegados para justificar essa “posição” se encontram: a baixa arrecadação, a falta de recursos, repasses insuficientes, receita comprometida “etc. etc. etc”. Situação que, conforme alegam os gestores, os obriga a fazerem escolhas. Ou ‘beneficia’ crianças ou ‘beneficia’ adultos. Está é, portanto, a condição ou equação na qual se ampara a administração atual, para justificar o não investimento na educação dos adultos.

Certamente, as questões econômicas são muito importantes e até fundamentais em alguns casos, mas a forma como são aplicados os recursos, onde e como, isto sim, obedece a prioridades. E a educação dos adultos não tem a preferência dos governantes, ainda que, por equívoco, se possa ou não considerar o Cuiabá-Vest³³ uma oferta educacional para adultos nesta Capital.

Foi encaminhado pelo atual Secretário de Educação à Câmara Municipal (2007) um projeto de lei, visando cancelar a gratificação ou horas excedente para os cargos de direção e coordenação escolar. O grande impacto desta medida se reflete na educação de adultos e sua maior conseqüência é a redução da oferta, já insuficiente. Os dados da Diretoria de Pesquisa e Ensino (DIPE) revelam um decréscimo substancial na oferta de vagas, devido ao fato que várias escolas deixaram de realizar este atendimento (informação verbal)³⁴. Algumas escolas e seus gestores, se não atendiam o turno noturno por compromisso, ao menos, o faziam por dever ou por questão moral, para valorizar a percepção de vencimentos, como gratificação e horas excedentes, que agora, não se sentem mais na obrigação de fazê-lo³⁵. Decisão que se encontra fortalecida pela concepção da SME, de que a obrigação prioritária do município é a de garantir o atendimento às crianças - inclusive com apoio legal. Tal ponto de vista “permite” que a educação de adultos, embora um direito explícito expresso pela Constituição, possa ser tratada como acessório.

³³ Denominação do curso pré-vestibular oferecido pela Prefeitura Municipal à população de Cuiabá, herdado pela FUNEC na atual gestão.

³⁴ Dados fornecidos pela equipe da Educação de Jovens e Adultos da DIPE/SME, em abril de 2007.

³⁵ Devido às dificuldades que apontavam para necessidade do financiamento do Ensino Médio na UPC, *artisans* e *coartisans* mobilizaram-se criando o “Movimento de *Causação*”. Este tinha como um dos principais objetivos sensibilizar a sociedade e os governantes para fins desse financiamento. Em particular, tornar a Secretaria de Estado de Educação e o Governo de Estado de Mato Grosso sensíveis à principal reivindicação do movimento, que é o de estadualização da UPC. As pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicavam neste Estado grande número de adultos com o ensino fundamental incompleto. As escolas, por sua vez, continuam fechando suas portas sob a alegação de que não há procura. Para esclarecer essa situação, o Movimento, com base no direito subjetivo, que é a educação, entrou com uma representação no Ministério Público (MP). A partir desta representação, o MP solicitou ao Governo do Estado um estudo para levantamento dos dados e averiguação da realidade. O governo acatou o pedido e realizou, aqui em Mato Grosso, paralelo ao plebiscito sobre a comercialização das armas de fogo e munições, um censo para mapear a real situação da educação de adultos; oferta e procura. O resultado, até hoje, não foi divulgado pelo governo do Estado. No entanto, a oferta ano a ano vinha decaindo nas escolas, tanto estaduais, quanto municipais. Um rápido levantamento permite afirmar que, nas poucas escolas onde a oferta existe, não há mais onde colocar alunos. Dados recentes (2008) divulgados pelo MP/MT apontam um ligeiro acréscimo de matrículas de jovens e adultos nas escolas estaduais de Mato Grosso, o que indica, de certa forma, senão o êxito total, a relevância do Movimento.

1.4. A educação de adultos: um direito subjetivo

Além da redução da oferta da ELOVIDA, oferta que atualmente correspondente a de EJA e de ensino fundamental noturno no Sistema Municipal, as escolas depois de um curto período de redução de suas perdas, continuam apresentando altos índices de evasão³⁶. Até aonde se tem conhecimento sobre as reduções dos índices de perdas e da ampliação do nível de escolarização do povo brasileiro, esteve muito mais dirigido para responder pressões externas, do que propriamente o interesse dos governantes locais, pela melhoria desses índices e a elevação do nível de escolarização do povo.

A existência ou não, de ofertas educativas para adultos, seja em quantidade ou qualidade, muito se vincula a visão de educação dos governantes, haja vista, a ausência de políticas de Estado para este fim. É a demanda que cria a oferta, mas, com efeito, é a implicação dos demandantes com esta, o que pode garantir o seu efetivo atendimento. Portanto, a implicação é uma condição necessária, para evitar que a proposta se torne uma oferta a mais. É indispensável o protagonismo dos próprios integrantes, até mesmo para impedir que as salas sejam fechadas, em virtude da evasão e assim, os governantes possam justificar a falta de investimentos nesta modalidade.

O professor, o educador ou o *artisentis*, que atua com adultos tem nela, com efeito, um papel imprescindível, mas não pode prescindir do aluno, do educando ou do *coartisentis*. Um necessita do outro, juntos têm que reconhecer e pensar possíveis soluções para os problemas identificados e traçar um plano para alcançar os objetivos pretendidos. Não é por outra razão que a proposta educativa ou de evolvimento³⁷ da UPC seja voltada para a autonomia e a autogestão. Inclusive porque o protagonismo que propõe, é condição de emancipação que pretende promover.

A fim de criar as condições propícias, que possibilitassem alcançar os objetivos que a UPC se propõe, pensou-se a organização de um “modelo” de gestão e de uma “estrutura” de funcionamento distintos das existentes, por exemplo, livre de hierarquias e com a prática de planejamento e a tomada de decisões coletivas. Assim, a sua oferta não viria a se constituir em uma escola e/ou universidade a mais.

³⁶ Dados fornecidos pela equipe de educação de adultos da DIPE, em maio de 2007.

³⁷ Evolver segundo o dicionário Houaiss, tem o significado de evoluir, entre outras coisas.

Neste modelo planejado e posto em prática, o adulto necessariamente tem que se assumir como “*um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador*” (FREIRE, 1993-a, p.28). Entre outras condições, a criação de um outro formato, para atender a quem pouco acesso comumente tem a universidade pública, conforme tem demonstrado os estudos desenvolvidos para o ‘Projeto Conexão de Saberes’, acerca das condições econômicas dos alunos das universidades federais distribuídas pelo País afora. Em que pesem as diversidades culturais existentes, a condição econômica é praticamente a mesma de Norte a Sul e de Leste a Oeste do Brasil. Apenas 10% do total de alunos matriculados nas Universidades Federais de todo o País, segundo a coordenação do Projeto (informações verbais)³⁸, são alunos considerados de baixa renda, ou seja, com renda familiar abaixo de três salários mínimos.

A concepção de mundo e de educação em prática na UPC, está ancorada em princípios democráticos e emancipatórios, que não se harmonizam com a visão liberal em curso na sociedade atual. Embora envolvido por contradições, ela apresente um ponto de vista que não se concilia neste momento, com a visão que está em prática no Sistema Municipal de Cuiabá. Com efeito, é este o maior impedimento para seu funcionamento e não a falta de recursos, como a administração argumenta, uma vez que os *coartisantis* da UPC estão cadastrados no Censo Escolar enviado ao Ministério da Educação (MEC), em particular à Secretaria de Educação Básica (SEB), o que garante ao município receber recursos para o atendimento desta demanda, acima de tudo com a aprovação do FUNDEB.

A inexistência de políticas públicas de Estado favorece aos governantes não levarem avante o projeto de outrem. Especialmente, quando o projeto em curso tem uma outra perspectiva, outra visão de mundo, situação que torna muito difícil a sua possibilidade de sobrevivência. Somente à custa de forte mobilização isso é possível. Para Lúdio Cabral, por exemplo, um dos fatores que mais impede o desenvolvimento da UPC, é porque ela, conforme o vereador chama a atenção;

[...] tem como idéia uma perspectiva socializante e emancipatória, eu diria até revolucionária, mas que vive o dilema de terem [como o SUS, também] a sua construção se dando num ambiente de um governo com outro perfil.

³⁸ Dados fornecidos pela coordenação do “Programa Conexão de Saberes” do MEC na UFMT], em reunião com a Associação Cultural dos Amigos da Universidade Popular de Comunitária (ACAUPC), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 27 de março de 2007.

Um perfil conservador, com um caráter pouco democrático, acostumada a uma população mais acomodada, mais subserviente aos seus interesses. É essa tensão, do projeto da UPC e os interesses conservadores dos governos, é ela, que na verdade está como base do que eu enxergo hoje como problema para esse projeto, para essa experiência (Lúdio Cabral).

A UPC é partidária de um projeto de sociedade inclusiva e nesta perspectiva foca a sua prática. Nela, as escolhas feitas não são contrárias aos interesses de quem deveriam representar, até porque, essa necessidade da representação praticamente inexistente. Sem fazer distinção entre os seus integrantes (*coartisentes e artisentes*) copia a *Ágora de Atenas*³⁹, todavia, sem realizar a exclusão de mulheres, escravos e estrangeiros, que os gregos não consideravam cidadãos. A nossa constituição, “batizada” de Constituição Cidadã, é fruto da mobilização popular e de amplo debate político, possivelmente uma das mais completas do Planeta, porém, ainda necessita de mais mobilização para sair do papel e um dos pontos diz respeito à educação de adultos.

A Constituição Federal prescreve que o ensino fundamental é uma obrigação do município e não define nele a idade, aliás, ao contrário, esclarece que a ela deve ter acesso, inclusive, quem não pode fazê-lo em idade considerada adequada. Entretanto, o município de Cuiabá alega que essa mesma constituição prevê como sua obrigação, o atendimento integral às crianças em idade escolar. Não entendo que este fato, signifique retirar recursos das crianças, para aplicar em adultos ou vice-versa. Poder-se-ia, muito bem, aplicá-los nas duas frentes⁴⁰. Em particular, porque, como já descrevi, os adultos deste município, todos eles, participaram do censo escolar. Além disso, a Constituição Federal, em seu Capítulo III, seção I e Artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Prescreve mais a frente, em seu Artigo 208,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

[...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 122).

Convém ressaltar, que a educação não é tão somente um *simples direito* do cidadão, mas um *direito subjetivo* e, portanto, de acesso obrigatório e gratuito,

³⁹ Praça na Grécia antiga que era considerado o lugar da palavra. Considerada por muitos como “o coração da cidade, espaço da fala, da política e da liberdade da Polis ateniense”. Disponível em <http://gold.br.inter.net/luisinfo/cidadania/grecia.htm>.

⁴⁰ Inclusive, porque aplicar recursos na educação de adultos auxilia, como o próprio questionário socioeconômico denunciava, o acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos, apontado como forte causa da falta de sucesso escolar das crianças pobres, em geral, estudantes de escolas públicas.

conforme consta nesse mesmo artigo, alínea VII e parágrafo 1º. Não ofertá-lo ou fazê-lo de forma precária, de acordo com o segundo parágrafo desse mesmo artigo e alínea, permite responsabilizar as autoridades competentes por omissão.

Ela não é um presente dado por algum padrinho afável, ou favor de um amigo benevolente. Trata-se de um direito escrito em duas tábuas: da necessidade de preenchimento a uma lacuna e da Constituição, conforme chama a atenção Jamil Cury (2001). Além disso, a Constituição do Estado de Mato Grosso, inclui a esse direito subjetivo o ensino médio, conforme seu Capítulo II, Seção I e Artigo 238. “*É dever do Estado o provimento de vagas em todo território mato-grossense em número suficiente para atender à demanda do ensino fundamental e médio*”.

A gestão anterior, de Carlos Maldonado, para muitos um sonhador, todavia, assentada na mais concreta realidade, teceu as condições necessárias para dar suporte a esse direito. O primeiro passo firmado foi o de construir um arcabouço legal, que passasse pela criação de leis e, para tanto,

[...] três providências legislativas foram tomadas: a) a inclusão de Cuiabá na Associação Internacional de Cidades Educadoras, assumindo legalmente os compromissos contidos em sua Carta de Princípios; b) a criação do Conselho Municipal de Educação com poderes normativos e deliberativos e; c) a criação da Fundação Educacional de Cuiabá – FUNEC, como mantenedora de instituições de oferta educativa para jovens e adultos e organismos de apoio educativo sistêmico (MALDONADO, 2005-a).

Estas providências faziam parte de algumas condições legais e favoráveis para a constituição de uma política educacional de adultos para Cuiabá, já castigada por diversas experiências pedagógicas, impostas ao Sistema Municipal, ao longo de sua história e a conseqüente falta de continuidade das mesmas. Situação presente em toda avaliação do Sistema Educacional, seja neste Município, seja no País. A seguir, tratarei dos ensaios para a difícil consecução desse objetivo.

Capítulo II: Os “ensaios” de edificação de políticas da EJA

2.1. As “Cidades educadoras”: ampliação das possibilidades educativas

*Toda força bruta representa nada mais do que um sintoma de fraqueza
O importante é você crer nessa força incrível que existe dentro de você
Meu amigo, meu compadre, meu irmão
Escreva sua história pelas suas próprias mãos
Como dirá Dylan - Zé Geraldo*

De acordo com Moacir Gadotti (2005), o conceito de “cidade educadora” passou a se afirmar, no início dos anos 90, por ocasião do Congresso Internacional destas cidades ocorrido em Barcelona na Espanha, quando foi aprovada a sua Carta de Princípios. Várias cidades brasileiras fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), entre elas: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul e Porto Alegre (RS) e Cuiabá (MT) estão entre as primeiras cidades filiadas. Cidade Educadora para esse autor “*É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências*” (idem, p.1).

Conceber o espaço da cidade, como educativo ou educador, significa não mais pensá-la compartimentadamente, bem como, limita-la a certas faixas-etárias. Abrange as ações de cidade educadora, conhecer e valorizar as experiências locais. Todas as peculiaridades e potencialidades presentes nas pessoas e na própria cidade, para agrupá-las. Pensar a cidade educadora, nestas circunstâncias, é reconhecer os pormenores. Característica que permite a cada cidade um projeto único, ainda que comporte algumas propriedades semelhantes.

Tornar uma cidade “Cidade Educadora”, requer a realização de um planejamento criterioso, repleto de cuidados. Visa além da implementação de ações especiais, execuções em conjunto integrando várias áreas como, por exemplo, educação, cultura, esporte, lazer, saúde, meio ambiente, emprego e renda, participação popular e desenvolvimento local, entre outras. Inspira-se em uma visão de educação, que se realiza em toda a cidade. Na cidade educadora o ambiente também educa⁴¹. A vivência que existe na cidade, segundo Gadotti, “se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, [...] espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem” (idem).

⁴¹ Entendo a ambiência o espaço constituído por um meio físico e as condições psicológicas existentes, propícias e facilitadoras, para as interações entre esse meio e quem nele vive.

Uma cidade pode ser considerada educadora, se além das suas funções administrativas comuns, promove e desenvolve a cidadania⁴² ativa dos seus habitantes e amplia

[...] o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: ‘enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos’ (GADOTTI, 2005, p.2).

Na “cidade educadora”, o poder local assume o compromisso de ampliar os espaços de participação, para beneficiar a cidadania plena de seus habitantes e com base nela propiciar outras conquistas sociais: abrir canais que favoreçam tomar parte na administração da cidade; fazer escolhas; listar e atribuir prioridades; destinar recursos. Promover, simultaneamente, o exercício da democracia direta e a afirmação de valores tais como; igualdade, respeito às diferenças e ao ambiente, solidariedade, liberdade e a ética, entre muitos outros (idem, ibidem).

As cidades educadoras compreendem que não existem diferenças entre os seus habitantes. Estes usufruem das mesmas oportunidades e dos mesmos direitos, entretenimento, satisfação das necessidades, acesso aos programas educativos e culturais, dispondo de ferramentas, que

[...] lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de escutá-los [...] a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... Enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (idem, p. 2; 3).

Para promover o desenvolvimento local, mais especificamente da cidade de Cuiabá e de sua população, em maio de 2001⁴³, conforme a Lei nº. 3.979, de 16 de novembro de 2000, publicada na *Gazeta Municipal* nº. 497 de 24/11/2000, o ex-prefeito, Roberto França, filiou a capital de Mato Grosso à AICE. Com essa iniciativa assumiu o compromisso de promover as ações necessárias para pôr em prática esta concepção de desenvolvimento

⁴² O autor, entretanto, chama a atenção às ambigüidades que o conceito de cidadania contém e sua polissemia. Recorda que ele nasceu de uma conquista liberal, para garantir a liberdade individual e a propriedade privada, mas, hoje, tem uma compreensão mais complexa. Devido à ampliação de direitos como um todo, o entendimento do que se compreende por cidadania, também se expandiu.

⁴³ Vide anexo 4.

estratégico para a Cidade e mobilizar o conjunto da população cuiabana, à ampliar seus direitos e favorecer a construção de sua cidadania.

O mundo cada vez mais, está caminhando para a chamada sociedade do conhecimento. O desenvolvimento tecnológico tornou as condições existentes favoráveis à sua produção e disseminação. Nunca se produziu tanto conhecimento, quanto na atualidade. Hoje, a competitividade entre as nações se fundamenta muito mais na sua apropriação, do que no controle de fontes de matéria prima e/ou mão de obra de baixo custo. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) enfatiza a importância estratégica da educação, como condição imprescindível para que uma nação obtenha êxito⁴⁴. No entanto, segundo ela, isso só será possível a partir de uma oferta educativa de qualidade para toda a sua população.

Um relatório da UNESCO (1999) coordenado por Jacques Delors, que versa acerca da educação para o século XXI, procura chamar a atenção para o fosso existente, que se amplia a cada dia mais, em relação ao desenvolvimento do conhecimento, entre os vários países do mundo. O documento considera ainda imperativo, aos países que almejem o desenvolvimento do seu povo como prioridade absoluta, instituir a educação entre suas prioridades políticas dos governos. A sociedade civil tem cobrado deles, oferta de educação de qualidade, mas para tanto, é indispensável que ela também se comprometa mais com esse poder, inclusive no que diz respeito, à participação política e às tomadas de decisão. De um lado, o Poder favorece o acesso da sociedade civil a ele e, de outro, a sociedade que pressiona esse Poder, reivindicando mais participação nesses espaços de tomada de decisões.

2.2. A Cidade Educadora: estratégia de oferta diferenciada aos adultos

A filiação de Cuiabá à AICE era, ao mesmo tempo, estratégia e a condição de possibilitar a materialização de um estudo mais aprofundado acerca dos problemas, há muito, diagnosticados na/pela educação. Problemas que, aliás, sempre foram discutidos nas salas de reunião dos assessores das Secretarias de Educação. Longe do calor e do desconforto das salas de aula, das reuniões pedagógicas e das próprias escolas. A discussão, como é realizada, está distante de envolver, quem de fato protagoniza a educação neste País. A idéia de construir uma proposta diferenciada para a educação, em especial a de adultos,

⁴⁴ A UNESCO compreende êxito como autonomia, exercício de cidadania e qualidade de vida de um povo, nação ou país. Para ela, uma sociedade exitosa é aquela capaz de prover, para seu povo, as necessidades mais elementares e definir o seu destino. O que requer, necessariamente, produção e apropriação de conhecimento.

deve ser outra. Precisa se realizar com a participação efetiva dos interessados e/ou dos maiores demandantes (pretendentes), desde o levantamento dos problemas à proposição de ações práticas visando, se não a superação, no mínimo, o seu enfrentamento.

Cuiabá adotou os princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras e entre os quais a educação em valores. A Prefeitura de Cuiabá pretendia, além de suas tarefas ordinárias, assumir a responsabilidade de tornar melhor a vida de seus moradores. Não porque fosse uma iniciativa extraordinária, mas porque, está fora de moda na engenharia política, haja vista, as escassas ações realizadas pelos governos de fato voltadas aos interesses da população. Para tanto, adotou uma série de medidas que pudessem favorecer a melhoria anunciada. Em particular, investir na educação, de maneira a garantir aos habitantes desenvolver cada vez mais o potencial humano de forma construtiva, criativa, com responsabilidade, diálogo e solidariedade. Era do entendimento do Secretário de Educação, Maldonado, que a melhoria das condições de vida da população passasse e passa, necessariamente, pela criação de condições de se poder ofertar uma educação de qualidade aos moradores de Cuiabá: Educação-saber/sabor, educação-poder, educação-viver.

Servindo-se de larga experiência no desenvolvimento de projetos e políticas na área educacional, Maldonado, procurou compartilhar desse conhecimento junto com um grupo de professores do Sistema municipal, para estabelecer ações com vistas a suscitar iniciativas que transcendessem especificamente o campo educacional e, ao mesmo tempo, pudessem promover sociedades sustentáveis.

A grande discussão teórica sobre filiação, a esta rede, polêmica para muitos, tem se dado em relação à concepção de cidade Educadora expressa no Relatório de Jacques Delors a qual se contrapõem à concepção de cidade educadora, expressa por Paulo Freire e Rubem Alves⁴⁵. É preciso compreender que, mais do que a discussão conceitual, deve prevalecer às concepções, conceitos e práticas desenvolvidas em cada cidade.

Qualquer projeto político educacional é em tese contraditório. Há de se tomar a distância e o cuidado necessários. O fato do Projeto da AICE provir de uma agência internacional, pode representar se não tiver a devida atenção, uma orquestração contra as dimensões da autonomia política e da emancipação dos países que a ele se filiam. Valer-se deste *status* de “Cidade Educadora” para elaborar um projeto como o da UPC, que se orienta para a emancipação dos integrantes, devido a sua origem, pode parecer à primeira

⁴⁵ Rubem Alves tem um livro muito bonito sobre este tema, “Aprendiz de mim”, que trata acerca da experiência do bairro Vila Madalena, em São Paulo. Na experiência descrita, é a cidade, ou mais especificamente, o bairro que educa e se educa.

vista uma grande incoerência. Mas, explorar as suas próprias contradições permitia utilizá-lo de outra maneira. Qualquer projeto, entretanto, ao permitir apoio a ações voltadas a um protagonismo dos setores empobrecidos, poderá ser usado inteligentemente, se trabalhado em suas contradições.

No caso da Universidade Popular Comunitária, sem ter a pretensão de inventar a roda, desenvolve os seus próprios conceitos⁴⁶. Têm origem na prática desenvolvida em cada , com base nas habilidades e competências, desejos e necessidades de cada *artisentis* e *coartisentis*. A UPC busca a concretude como espaço desencadeador de reflexões, refaz ou ressignifica conceitos, lê, reflete, nomeia. Porque ao nomear se vai conferindo identidade ao projeto, e construindo realidades. Ela foi e está sendo fundada pelo coletivo que a integra e se faz no próprio movimento dessa elaboração.

Maldonado e alguns profissionais da educação preocupados com o ensino público, o acesso a ele e as condições da oferta educativa para todos nesta capital, tanto em quantidade quanto em qualidade, lançaram mãos à construção de um projeto educacional para a cidade capaz de responder, ambas as necessidades. A filiação à AICE introduziu conceitos e condições propícias à elaboração de um projeto com este perfil. Que proporcionou inclusive, pensar em uma oferta alternativa para a educação de adultos, com base na realidade e a partir deles. Por exemplo, salas de aula idealizadas como ambiências adequadas a eles e a produção de conhecimento, como prolongamento da vida diária. Ao invés de infantilizada⁴⁷, como uma e outra geralmente foi e, de certa maneira, continua sendo, não por culpa dos professores nem por deficiência da formação nos cursos de graduação, como se observa com frequência, mas por omissão e/ou desvio da ação coordenadora do Estado. A concepção liberal de mundo, também tem sido a visão hegemônica na Academia, mesmo nos cursos de licenciatura e é responsável por esta fragmentação e desprovimento.

Tratava-se de adotar mais do que somente o *status* de Cidade Educadora, mas também, uma filosofia de educação para o adulto estreitamente vinculada ao (seu) trabalho e/ou outras habilidades que possui – portanto, prática - capaz de atender a esse desígnio. A assunção de uma responsabilidade que exigia um planejamento articulado entre várias

⁴⁶ Construir conceitos permite aprofundar acerca das questões práticas para evitar longas discussões em torno dos mesmos e, ainda, de consensos e polissemias presentes, que em nossa análise desperdiçam importantes frações do tempo, discutindo-se assuntos periféricos. Ao invés disso, propor alternativas concretas com a intenção de superação de problemas diagnosticados que estão postos.

⁴⁷ Ao estabelecer a relação entre educação popular e educação de adultos (FREIRE, 2001), o conhecimento antes considerado mera transmissão tornou-se produção, excluindo dela o caráter infantilizado, até então, presente.

secretarias da administração pública. Sob a articulação, em que caberia à Secretaria de Educação, o papel mais significativo; o da coordenação de ações conjuntas para alavancar o crescimento social e econômico sem fraturas entre um e outro, em prol de melhorar a qualidade de vida para todos.

Difícilmente um projeto poderá fazer sentido, se ele não tiver a participação direta dos pretendentes no processo de sua edificação. Quando possível, desde a sua concepção intelectual. Tem-se empregado, normalmente, modelos importados, que não causam empatia. Pois, abordam realidade que é distinta a dos integrantes e por essa razão não conseguem criar laços ou estimular o sentido de pertença. São, assim, carentes de aderência às nossas identidades.

Devido às dimensões continentais do País, qualquer projeto a ser concebido necessita, também, respeitar as diferenças existentes. Sejam elas: culturais, sociais econômicas ou políticas, que o permearem. Esta é também uma dimensão freireana. Nesta perspectiva, Maldonado, sugere a construção de um projeto educativo diversificado para cada região, de acordo com as necessidades diagnosticadas a partir das próprias populações locais.

Na época de criação da UPC, o Secretário considerava a necessidade de conciliar além do envolvimento das secretarias, outros fatores, entre eles; o local, as ações e os protagonistas. Enfatizando, que a região sul da cidade carecia de todo o tipo de investimento. Carências que podem ter propiciado a constituição de grupos, que passaram a se organizar e a reivindicar soluções para os problemas existentes. Maldonado, por sua vez, encarnando a condição de maior responsável pela gestão do município de Cuiabá, tratou de promover situações que beneficiassem a participação desses e de outros diferentes grupos na administração de problemas de cada região.

Favorecer situações que proporcionassem essa interação, funcionava como estratégia de envolvimento e exercício de participação política, cidadania e outros princípios importantes, como a possibilidade de promover a autonomia dos mais distintos agrupamentos. Impulsionando ações que propusessem a autogestão de todos os envolvidos no processo. Para este fim, o Secretário mobilizou todos os esforços possíveis, para organizar e agrupar os movimentos comunitários através da Assessoria Comunitária da SME, hoje Coordenadoria Comunitária.

Até por uma questão de coerência, tratou de pôr em prática a edificação de um projeto identitário, construído necessariamente por esses habitantes. Maldonado sabia que o amadurecimento sócio-político, guarda íntima relação com seu nível de escolarização.

Mesclando desejos e necessidades dos habitantes, ele, que possuía alguns projetos com vistas a inovar na educação do município de Cuiabá - algumas idéias próprias, outras adquiridas ao responder um determinado tempo pela UNESCO em Cuiabá - ancorado em vasto referencial teórico e em um estudo denominado “Do resgate dos saberes culturais da região”, passou a refletir com um grupo de professores, as bases de uma política de educação para o Município.

Simultaneamente, com origem nesta mesma base teórica, começaram a esboçar as primeiras idéias para a Universidade Popular de *Causação*, uma das versões propostas para o projeto da Universidade Popular. Projeto que prevê a abertura de *campi*, no Estado, nos sete municípios fundadores (sedes históricas) os quais, compuseram o caminho percorrido pelos Bandeirantes em Mato Grosso, no período que se estende até o final do Segundo Império (1989), a saber: Cuiabá, Vila Bela da Santíssima Trindade, Diamantino, Poconé, Cáceres, Rosário Oeste e Livramento.

A UPC surgiu, contudo, como algo inédito inspirado nesta esteira, com vistas a favorecer a construção da cidadania e a emancipação social de adultos que não puderam completar seus estudos formais, em idade apropriada – outros sequer começaram - e proporcionar aos pais, formação capaz de auxiliar na educação dos seus filhos, ao mesmo tempo, em que favorecia a todos eles, usufruir melhor do espaço da cidade. A elevação de Cuiabá à qualidade de cidade educadora, no governo Roberto França, procurava cumprir as promessas de campanha e, nesta perspectiva, tornar a Capital um pólo de desenvolvimento humano, sob a responsabilidade do Secretário Municipal de Educação.

A filiação de um município à Rede de Cidades Educadoras, além de conceder a cidade filiada certo *status*, o que é importante em nível geopolítico e de canais de comunicação em rede, também promove a articulação entre gestores, das várias Secretarias Municipais. Agrupa os secretários de Educação de diferentes municípios, inclusive de diferentes países, tirando-os do isolamento, o que poderiam empobrecer as experiências em curso.

Esta articulação potencializa a trocas de experiências diversas, enriquecendo e produzindo conhecimentos. A interação que promove, facilita a implementação de projetos e de políticas voltados para incrementar alguns dos fatores apontados pelo Índice

Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁸ da cidade e/ou da região, fruto do cerceamento de direitos, da pobreza e da ausência de emancipação econômica.

Com relativa autonomia, cada gestor, não só pode como deve desenvolver com os seus pares e os moradores da sua cidade, sua própria concepção e estrutura da cidade educadora, a partir do contexto do qual ela é parte, de acordo com as características da região e necessidades da sua população. Contanto que o faça coletivamente e com o envolvimento de cada comunidade abarcada, delimitando alguns procedimentos, que garantam a execução do projeto, que será tanto mais efetiva, quanto mais a comunidade estiver implicada nas/com as ações desenvolvidas pelos municípios filiados à AICE. A população tomando parte dessas ações e das decisões que a implicação em si sugere, permite a realização na prática do que está figurado no papel.

A interação entre comunidade e gestores, teorizada pela AICE, foi posta em prática em Cuiabá, de modo que, uma das necessidades diagnosticadas, a escassez de escolas para adultos de um lado e a falta de adaptações dos adultos as ofertas existentes, de outro lado, chamava a atenção para a necessidade de elaboração de uma proposta alternativa para os adultos. A proposta a ser “inventada”, deveria superar as propostas educativas existentes, centradas quase que exclusivamente em conteúdos dos livros didático, cuja principal finalidade é a de preparar para o ingresso à universidade, isto é, preparar o aluno para o concurso vestibular e, assim, desvinculado da lida diária desses adultos.

Este seria, um dos motivos porque muitas pessoas, estudantes em potencial, reconheciam o quanto a educação poderia ser importante para as suas vidas, no entanto elas não se adaptam a(s) oferta(s) existente(s), contudo, existiam muitos outros, Com o aval e a assessoria do Secretário Maldonado, alguns professores que passaram por uma seleção interna no Sistema e pessoas que já trabalhavam com adultos na SME trataram de providenciar condições não só para colocar uma proposta com tal fim e identidade em prática, assim como, sistematizar o questionário realizado na região e a partir das demandas da comunidade contidas nele, fundar uma proposta que refletisse os desejos da população da cidade. Fazendo analogia ao exame de paternidade, que tivesse o DNA da população envolvida. Mas, além disso, ponderar acerca das condições para colocá-la em prática.

⁴⁸ Segundo a Wikipédia o IDH é uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente bem-estar infantil.

2.3. Bases legais da oferta inovadora para adultos: das sementes aos frutos

A filiação à AICE, estabelecia as condições legais, inclusive jurídicas e políticas, para que se ampliasse o investimento na educação de adultos, de sorte, que a assinatura de Cuiabá à “Carta das Cidades Educadoras” constituía um ato de fecundação das sementes que frutificariam em tempo hábil. O maior investimento proporcionaria a expansão do atendimento e a revisão, ainda, do entendimento acerca do próprio conceito de educação, isto é, de que ela não se reduzia ao espaço e tempo escolar. Senão, em termos de valores absolutos, ao menos, abria o leque para outras formas de aplicação dos recursos, antes muito limitada e específica. Essa medida, permitia que se alterasse a concepção restrita dos espaços onde a educação de fato ocorre, até então reservada à escola, existente, até mesmo, entre os próprios educadores. Como consequência imediata, garantia ao poder público a elaboração de uma série de ações conjuntas, entre diferentes secretarias, que favoreceram a criação de uma série de outros projetos e de parcerias antes impedidas, porque muitas ações educativas não eram entendidas como tais. Ainda que do ponto de vista do senso comum, os problemas que a sociedade apresenta, geralmente, sejam atribuídos à educação.

Maldonado determinou a formação de uma comissão na SME, a qual incumbiu a responsabilidade pela gestação de uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), formulada com base na tabulação do questionário socioeconômico. Esta exigência trazia como medida prática, escutar e dar voz a comunidade. Primeiro, possibilitaria a elaboração de uma oferta diferenciada, capaz de suprir a demanda em vários pontos específicos, em particular, os relacionados ao tempo e horário. Segundo, porque garantiria que a oferta estabelecesse uma relação mais estreita entre escola e a realidade, no intuito de ser mais atrativa e significativa.

No início de 2002 esta comissão e o CME estabeleceram as normas e formas para a oferta da EJA do município de Cuiabá. O produto do trabalho desse grupo foi a elaboração da Resolução nº 003/02/CME/CUIABÁ – MT, que fixam as normas de ofertas para a ELOVIDA no Sistema Público Municipal de Cuiabá.

Essa mesma resolução em seu Capítulo II, o qual trata das ofertas educacionais formais, expressa em seu sétimo artigo, que: “*As ofertas Educacionais Formais deverão atender as características socioculturais da localidade de oferta, os interesses e necessidades, mediatos e imediatos dos educandos e as condições de vida e de trabalho dos mesmos*” (Idem).

Assentado nestas características, o documento lançou as bases, em sua Seção I, de uma modalidade de Educação de Valorização do ser e da Vida, o EVIDA. Modalidade esta,

que agrega em seu processo formativo, as dimensões propedêuticas, de qualificação do trabalho e da capacidade de causar⁴⁹, conceito que tratarei com maior profundidade a frente, por ser um dos princípios fundamentais da UPC. Modalidade que se distingue pela exclusividade e originalidade da formatação do seu projeto educativo e pela adaptação dos objetivos educacionais às demandas autênticas dos estudantes, individualmente verificadas.

Na concepção do ex-Secretário, Maldonado, o importante, era a comunidade poder optar pelo modelo de educação que entendesse necessário. Preocupação que se estendeu mais tarde à UPC, com a diferença que, além de necessário fosse “prático”. Em todas as discussões realizadas, fosse com os profissionais da educação, fosse com a comunidade, estava clara a inadequação da oferta de adultos existente. Os cursos de graduação, tanto o de pedagogia quanto o de outras licenciaturas com raras exceções, não estão estruturados para formar seus alunos (futuros professores) para o trabalho com a educação de jovens e adultos. Até porque, os cursos precisam mudar de paradigmas em relação a esta modalidade educativa. Esta mudança tem implicações mais profundas e interessantes, mas não cabe aqui neste estudo discuti-las.

Porquanto, não possuía as condições mais adequadas, o Secretário apostou nas pessoas. Efetuou uma seleção interna no Sistema, em que fazia referência ao “acomodamento” dos professores, em relação as suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, desafiando-os ao novo. Pois, a idéia central consistia em refazer a proposta da EJA na escola de e/ou inventar uma escola nova para o jovem e o adulto. A oferta não poderia comportar mais a transferência feita e, em geral, de forma precária do modelo escolar infantil à oferta de escolarização de jovens e adultos. Coletivamente e com Maldonado, o grupo começou a conceber uma proposta pedagógica que continua a ser construída ainda hoje, quer pela sua singularidade, quer por suas características de inacabamento⁵⁰. De construção, desconstrução e reconstrução, auto-organização e autoprodução.

Com todas essas características, a necessidade da formação continuada era eminente e seria interessante se os professores já possuíssem alguma experiência com educação popular⁵¹ ou então, que estivessem dispostos a reverem os seus conceitos de educação, em

⁴⁹ Segundo Maldonado (2005-a), é a potenciação das faculdades de idear, de ter motivo, de mover e de originar.

⁵⁰ A proposta pedagógica da UPC não surge pronta e acabada. Vem sendo construída com e/ou na prática. Tem a errática como um de seus princípios, em que se aprende e se reconstrói com o erro. Como Maldonado não cansava de repetir, era fundamental “*dispor-se à aventura dos erros e enganos, transpô-los com o desejo da criação e do aprendizado*”. Uma outra característica muito importante, é que ela se produz pela própria organização.

⁵¹ O ex-Secretário partia do pressuposto de que era preciso (re)pensar a escola e mesmo (re)inventá-la, pensando-a como um espaço mais amplo, para além do que o limite físico dos muros, com o objetivo de tirá-la do isolamento que com frequência se encontra. Ele possuía, ainda, a hipótese de que os educadores com

particular, a de jovens e de adultos. Todavia o objetivo principal de criação da UPC foi e, ainda é, o de ocupar uma lacuna existente na oferta de educação para adultos, invisibilizados pelo sistema, que a bem da verdade, não constitui privilégio de Cuiabá.

A oferta não se destinaria a atender apenas o ensino fundamental, bem como todas as demandas existentes na localidade (Região Sul), ou seja, também o ensino médio e graduação superior. Um sonho praticamente apagado da memória do adulto pobre, mais particularmente daquele que sequer pode completar seu primeiro ciclo de estudos. Outra finalidade, secundária, mas nem por isso menos importante, era a de oferecer pós-graduação aos próprios funcionários da Rede Municipal de Cuiabá, com objetivo de melhorar a qualidade dos serviços prestados pelo Município à população da Cidade. Por ora, era necessário criar as condições para a concretização de um sonho adormecido profundamente. Inclusive para muitos funcionários públicos, que, devido a inúmeros fatores não tem a possibilidade de ampliar os estudos⁵².

2.4. Cuiabá Cidade Educadora no tempo dos Sonhos: UPC

Mas com relação aos integrantes da UPC, a grande expectativa era de que ela não se afaste do caminho planejado e assim possa garantir universidade à população pobre de periferia, que não teve acesso à educação formal, em idade e tempo apropriado⁵³. Possam os seus membros começar ou recomeçar e concluir os estudos. A começar pelo ineditismo do formato de universidade, que funda com oferta a partir do ensino fundamental, inclusive com a alfabetização, para aqueles que não tiveram a oportunidade de freqüentar uma escola em idade considerada apropriada.

A proposta pretende superar todo o tipo de discurso, que tem o hábito de remeter para o futuro as melhorias de vida das pessoas pobres e mais carentes e as implicações que delas pudessem se pronunciar. Algumas pessoas não puderam ou não conseguiram realizar os sonhos. A ausência do sonho reduz a perspectiva de vida e esta passa a ser condição

experiências em educação popular seriam atraídos para esse chamamento, considerando que seriam os mais “inquietos” diante da mesmice da escola e/ou dos projetos nela desenvolvidos sem continuidade. Para ilustrar, houve inclusive escola que concordou derrubar o muro, meio simbólico para representar que estava inserida de fato na comunidade e era parte dela. Pois, a escola tem “o hábito instalado de se fechar [...] entre seus muros, tolhendo a coexistência social” (MALDONADO et al, 1993).

⁵² Os funcionários públicos não sabem que a UPC fora criada inclusive para oferecer pós-graduação a eles. Esta oferta se daria posteriormente. Quem sabe, se soubessem, ao invés da ampla resistência que desempenharam e se diga de forma induzida, não fossem fortes parceiros nesta luta à sua concretização.

⁵³ Segundo as declarações dos atuais gestores o ensino médio já estaria de bom tamanho para essa gente, sobretudo se for considerar que este não é uma obrigação do Município. O ensino superior de acordo com depoimentos complementares não passa de “delírio”.

natural à pobreza. Nesta dimensão, quando o sonho existe, ele ainda tem uma outra nuance, transfere as expectativas positivas de vida para o porvir, que por sua definição, é o tempo que há de vir e, portanto, é algo que está por acontecer, mas que bem pode nem chegar a se concretizar, como, aliás, tem sido muito freqüente para essa gente. Ao invés de viver intensamente o cotidiano, espera pelo sonho que via de regra é adiado e, é assim, só um sonho que não se realiza e não se torna cotidiano. Conforme afirma Jose de Souza Martins (2000, p. 56), “*Para muitos, a vida cotidiana se tornou um refúgio para o desencanto de um futuro improvável [...]*”. Em Sartre (2001), o homem como ‘paixão inútil’, o desejo que lhe move, nunca é alcançado. Isto é, a sua realização se constitui na sua morte.

Pôr o foco ordinariamente no que está por vir, tem um sentido ideológico e perverso muito forte, porque retira o significado do presente e desloca a esperança de melhoria de vida para o amanhã. Ao mesmo tempo, tem a função de servir como uma espécie de consolo. Serve de conforto e tem se mostrado capaz de fazer com que parte significativa da população, deixe de viver o agora e transfira as suas expectativas para um contíguo, um imediato, contanto que, não seja o já. Assim, consegue que as desigualdades e as injustiças possam ser isentas da responsabilidade e, desta forma, a razão da pobreza, nesta ótica, possa ser explicada pelo próprio pobre e a este não deve ser concedido um direito maior do que sonhar, porquanto pode não mais se justificar.

A concepção da *biodanza*⁵⁴, que explora dimensões antropológicas, tem princípios com afinidade aqueles da UPC. A vivência da *biodanza* passou a integrar o fazer pedagógico de alguns *campi*, mas estão presentes no cotidiano de todos os seus integrantes da UPC, porque propicia e ajuda a compreender melhor algumas dimensões existenciais do ser humano, entre elas, a valorização do tempo presente. O processo civilizatório colocou-nos numa condição de mercadoria de uso instrumental a serviço da acumulação. Colocou-nos também refém do passado que nos controla e da projeção de interesses na reprodução do futuro, sem inovações.

⁵⁴ A biodanza é uma criação de Rolando Toro, psicólogo e antropólogo chileno. Ela pode ser definida a partir do prefixo *Bio*, derivado do termo *Bios*, que significa vida e da palavra “*danza*”, de origem espanhola. Na acepção francesa, significa movimento integrado pleno de sentido. De forma simples, pode ser definida como dança da vida. De forma mais elaborada, pode ser definida como “[...] *um sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originárias de vida, baseada em vivências induzidas pela dança, pelo canto e por situações de encontro em grupo*”. (Biodanza Brasil, 2005). Outra forma de defini-la, é considerá-la um sistema de integração afetiva e desenvolvimento humano, embasado em “vivências” (que têm o objetivo de estimular ao máximo a percepção de cada movimento vivido, o tempo presente, compõe-se de experiências intensas no “aqui e agora”) criadas através de movimentos de dança, com músicas selecionadas e através de situações de encontro não-verbal dentro de um grupo, centradas no olhar e no toque físico. Sua metodologia possibilita a cada pessoa, encontrar suas potencialidades através de exercícios lúdicos e instigantes. Tem o objetivo de estimular ao máximo a percepção de cada movimento vivido, o tempo presente.

A valorização do presente consiste no resgate à alegria, ao riso, a pureza, à espontaneidade, e a solidariedade, entre qualidades e características humanas, que foram perdidas ao longo da vida, devido aos processos produtivos, que se tornaram centrais na economia-política capitalista. A vida dessa gente pobre, humilde e sofrida, pertencente às classes sociais menos abastadas e/ou excluídas, tem transformado constantemente crianças com as características acima, em adultos tristes, chorosos, maldosos, artificiais, solitários e outros atributos indesejáveis.

Maldonado muito insistia no caráter revolucionário da alegria. No poder subversivo do riso e perseverava no aspecto prazeroso, que o “habitar a UPC” deveria proporcionar. Motivo pelo qual, desde o início, em que pesem as dificuldades existentes, procuramos pô-lo em prática no dia-a-dia da UPC, como se fosse parte do seu fazer pedagógico. Ações com a capacidade de incorporar atividades como a música, a arte, a dança e o jogo, por exemplo. Para além de desenvolver a criatividade, as expressões culturais, a identidade, deveriam ser, sobretudo, capazes de devolver o prazer “seqüestrado” em um dado momento da história das pessoas, entre a infância e a sua vida adulta. A *Biodanza*, propõe o retorno às origens e a busca pelas potencialidades humanas que ficaram pelo caminho. Ela contém impregnada essa dimensão da alegria em suas práticas ou vivências. Das coisas simples que desaprendemos, como sorrir, por exemplo. A vida nos cobra uma postura séria, para que, possamos impor respeito em nossa sociedade, em especial, na relação de trabalho, como se a sisudez fosse sinônimo de competência profissional.

De acordo com a escola de *Biodanza* do Rio de Janeiro, a sua vivência propõe uma cultura para a vida, uma nova visão do mundo e da existência. A prática ou vivência, com essa finalidade, necessita se incutir de valores, que tornem possível essa nova visão. É provável que se encontre, nesta vivência, o motivo pelo qual o seu criador afirme, que

A felicidade é contagiosa. Uma pessoa feliz pode influir na felicidade de muitas outras. A felicidade é um processo de maturação. Cada pessoa pode alcançar estados cada vez mais refinados e intensos. Necessitamos da felicidade pessoal e da felicidade dos outros. A expansão da Biodanza [...] pode mudar o sentido sacrificial da vida para uma nova ordem estética, epifânica e amorosa.

Outro princípio fundamental é viver intensamente cada momento. Viver o presente, que Maldonado denominou *preturo*⁵⁵, a partir da concepção de tempo de algumas tribos

⁵⁵ Conceito de tempo elaborado por Maldonado, que é mescla entre presente e futuro. Para ele: “[...] *O presente é sempre o tempo em que se adiam as utopias em nome do real. [Tudo o que pode ser realizado] em uma semana, um mês. [...] é o cotidiano, a rotina, a satisfação com a segurança do conhecido; em geral, é o futuro que adiamos até a morte. [enquanto que o que denominamos futuro] não está ao lado, nem atrás, nem na frente. Ele está na gente [...] guarda um compromisso em sua possibilidade e existência: criar mais passado. Significa dizer, renovar a tradição, superar o já andado. Assim, o futuro impregna a ação com a necessidade de sentido (MALDONADO, 2005-a)*”.

índigenas e é esse o tempo que deve mover as ações dos ‘habitantes’ da UPC. Porque é o único tempo de ‘certeza’. Certeza aqui não tem o sentido de verdade estabelecida ou dogma, mas, ao contrário, é tempo existente, que não deve servir de consolo, nem ser contíguo, mas de melhoria concretas a cada instante, a cada momento.

Desenvolver a região, mais do que qualquer outra coisa, podia expressar uma possibilidade concreta de intervir na vida das pessoas. Porém, com o foco de cada ação deslocado para o que, habitualmente chamamos de presente, ao invés de pensá-la como condição de melhoria do que sempre está por vir. Isto é, um tempo que sempre se adia e costumeiramente se denomina futuro.

Para poder realizar essa interferência, a Prefeitura delegou à SME a articulação e execução da maior fatia de ações necessárias, com a finalidade de colocar em prática uma série de iniciativas, para tornar Cuiabá Cidade Educadora⁵⁶. Com este intuito, a SME desenvolveu diversos programas e projetos. Muitos deles, foram implantados em todo o Sistema como, por exemplo, o Projeto de Ação Comunitária (PAC), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), o Projeto de Intercâmbio Cultural Cidade/Aldeia, Projeto Fantástico, Projeto Cuiabália, Projeto Ciarte.

Além destes, também foram implantados o Cuiab@gent.net, que consistia em terminais de computadores, conectados a internet em pontos comerciais dos bairros, os quais, permitiam o acesso da comunidade gratuitamente a ela. A população dos bairros, de acordo com as regiões que iam instalando os terminais, recebia noções elementares para poder “operar” a *net* e assim usufruir dos seus recursos. Um outro projeto importante é o sistema de bibliotecas alternativas “Saber com Sabor” em bairros periféricos e praças centrais da cidade. A Secretaria igualmente passou a incentivar à abertura de escolas aos finais de semana com atividades culturais, de lazer, intercâmbios culturais. Um fato muito importante para a filiação de Cuiabá, consistiu na criação da “TV Pixé”, como espaço de elevação de auto-estima das crianças e complementaridade à processos educativos com a participação da comunidade e grupos populares. A idéia era torná-la popular e poder

⁵⁶ Para Maldonado, isso não causou nenhum espanto, pois que, a sugestão de filiar Cuiabá a AICE foi idéia sua. Depois de ampla e profunda discussão com o Prefeito Roberto França, este convencido da relevância da filiação, encaminhou a proposta de projeto de lei à Câmara Municipal de Cuiabá, que a aprovou e, de pronto, favoreceu algumas condições necessárias, conforme declarou em entrevista, em janeiro de 2007, para fins deste trabalho de pesquisa.

transmitir sua programação em momento posterior, para além dos terminais rodoviários, pois se constituía em emissora de TV a cabo (FABRIS, S.d.)⁵⁷.

Todos estes projetos prepararam o terreno para que a SME tivesse a oportunidade de colocar em prática, uma série de ações articuladas entre vários gestores e áreas da administração de uma cidade educadora. Mesmo enfrentando muitas dificuldades e resistências que se impunham, devido às coalizões políticas, em troca da permanência de uns e o acesso de outros ao poder.

Paulo Freire (1986) alerta que, muitas vezes, são os próprios educadores e a tradição pedagógica que os acompanha, os principais responsáveis por circunscreverem as atividades pedagógicas ao espaço da sala de aula e a relação professor x aluno ou educador x educando e, ainda, aos diálogos singulares ou plurais, entre duas ou várias pessoas. A fim de que, a educação em uma cidade “moderna e solidária”, não seja apenas *status* ou “mania”, ela necessita extrapolar os muros da escola. Não é necessário coloca-los ao chão literalmente, para que possa ter acesso à rua e invadi-la. A vida está dentro e fora da escola, no entanto ela, “[...] parece ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos campi das universidades (FREIRE, 1986, p. 11;12).

A articulação entre vários projetos é, justamente, o que propicia a concretização de um plano de desenvolvimento local de caráter amplo e a UPC tem um papel respeitável nesse processo. Ela não é, em si, mais ou menos importante que os demais projetos. Todavia, devido às características e peculiaridades que têm, institui-se como uma ação estratégica que a diferencia de um simples projeto, porque se constitui como oferta, que é mais do que uma alternativa; uma opção. E é estratégica, porque quem vota são os adultos e quem educa também. Quem tem autonomia e cidadania de fato são eles. Logo, adultos autônomos são estratégicos para a discussão de um projeto de educação identitário de País.

De acordo com Góes e Passos (2006), a UPC no âmbito da atual estrutura educacional do País, constitui-se em uma oferta inteiramente inovadora.

As universidades perderam a referência popular e democrática, aberta e livre, para submeter à criatividade e a autonomia das pessoas humanas aos ídolos do mercado nos cultos à ciência moderna [Entre as perdas:] a) o caráter de instituição organizada por e para adultos; b) a abertura para o conhecimento universal e sem fronteiras; c) a ausência de “grades curriculares” previamente definidas; d) a destituição do caráter atual propedêutico voltado a jovens (Góes; Passos, 2006. p 201).

⁵⁷ A atual gestão não compreendeu a importância da TV Pixé, para a educação da cidade e a função estratégica dela para a AICE, sucateando-a. Contava, na época, com pouco equipamento, mas, em contrapartida, de primeira linha, que não existiam, nem mesmo, nas maiores emissoras da Cuiabá.

O simples fato de constituir um novo projeto, já implicaria uma série de impedimentos naturais à UPC. Todavia, as características que procurava introduzir à educação de adultos do Sistema de Ensino de Cuiabá, contrárias a visão liberal de mundo em curso na sociedade e, também nesta cidade, anunciavam dificuldades ainda maiores e vários embates. Não apenas referente à sua implantação, mas também a sua implementação. O fato de contrapor à ordem estabelecida está entre os principais entraves à sua continuidade, em que pese o discurso manifesto dos nossos gestores públicos, apoiarem-se nas condições econômicas dos municípios que, segundo afirmam, não são as melhores.

Os nossos “representantes” após eleitos se “esquecem” das promessas de campanha, selecionam outras ações como prioritárias, em detrimento, não raro, as da área da educação. Como são governos de coalizão, em geral, os acordos em torno dos investimentos são, ainda, mais complicados. Ao invés da proposta de um ou de outro, em seu lugar, passa a existir uma terceira proposta, resultado do “entendimento” das diferentes coligações; fazendo que os partidos políticos tenham cada vez menos características ideológicas e cada vez mais cunho eleitoreiro. Embora as condições políticas fossem pano de fundo, neste trabalho, determinando em grande parte as cores, estratégias e ações das atividades da UPC, com efeito, seriam temas de vários trabalhos de pesquisa, mas, que não poderia, contudo, deixar de fazer referência a este cenário.

A UPC é um espaço de aprendizagem em processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução de conceitos, caracterizado pela busca de um fazer pedagógico capaz de superar a concepção de educação e em seu lugar trabalhar para/ com a proposta de evolvimento. Esta, deve se afirmar pelas capacidades pessoais concretas de ressignificar ou dar sentido à experiência, a fim de que, possa intervir nas condições presentes da vida (MALDONADO, 2005-a). A UPC não é mais uma proposta para adultos, assemelhadas as já existentes, ela

[...] não foi criada como uma política de compensação; seu desafio e sua aposta se assentam na perspectiva de uma evolução emancipatória dos seres que a habitam e nos impactos disso decorrente, nas espaciotemporalidades das trocas, vivências e convivências sociais dos mesmos (idem).

Destarte, para a Administração Municipal no governo de Roberto França, as condições postas reuniram o útil ao agradável, à medida que encontrou a comunidade amplamente motivada, para realizar as ações que promoveriam o desenvolvimento da região sul da cidade, local que proporcionalmente mais apresentava problemas estruturais - fosse uma gestão demagógica ou não. Especialmente, quando se estabelecia relação direta entre a infra-estrutura e o aumento excessivo da população.

Como existia a promessa assumida em campanha eleitoral, para desenvolver essa região, isto é, para o seu desenvolvimento local, que apoiara massivamente a reeleição do ex-prefeito e a melhor forma de retribuir, justamente, investir naquela região marcada de maneira profunda pelas carências que possuía. Havia um entendimento recíproco sobre a importância do movimento comunitário para a prefeitura e vice-versa. Sem julgar o mérito dessas relações, não há dúvida que elas se dão de acordo com interesses e as vantagens que podem produzir para um e outro.

Maldonado compreendia bem a importância de andar junto com o movimento e a comunidade. Com essa finalidade, tratou de fortalecer os laços, como condição básica para o desenvolvimento de ambos. Incluiu aqui a SME, os movimentos comunitários, a comunidade e, em especial, as políticas educacionais e todas as ações que em potencial pudessem desenvolver a Região Sul. Mas, a Secretaria não poderia descuidar das outras regiões da cidade, entretanto, apenas aos poucos as incluíam no processo, devido à falta de recursos financeiros para investimento mais massivo, segundo a alegação dos governantes e dele próprio.

Se o Prefeito enxergava apenas os benefícios políticos dessa relação, o secretário Maldonado a concebia de maneira mais ampla. Entendia que através do fortalecimento desses laços, poderia criar as condições de gerir os espaços de participação que cabia a administração da cidade educadora. Condições políticas propícias à realização de ações integradas, visando a cidadania dos seus habitantes e concomitantemente a possibilidade de ampliar a afinidade com eles. Reporto-me a eles, porque de fato tem sentido duplo, refere-se aos laços entre os envolvidos e os espaços de participação e ao movimento, simultaneamente.

Maldonado procurou evitar que durante a sua gestão se repetisse o que ocorrera no período de 1986 a 1989, quando o governo local concedeu privilégios às lideranças comunitárias, tornando-as seu interlocutor preferencial, conforme alerta os estudos de Torres (1992). A partir de depoimento das próprias lideranças e profissionais trabalhadores dos bairros de periferia. De acordo com o que destaca a autora, isso não se constituiu como esperava a comunidade em um instrumento de participação democrática. Ao contrário, consagrou-se um sofisticado meio de manipulação da vontade da população local: *“na medida em que transformava os líderes de bairros em uma verdadeira correia de transmissão do aparelho governamental junto aos moradores”* (idem, p. 225).

Para o Secretário Maldonado, o envolvimento entre a comunidade e o poder público era a chave e a condição fundamental para o desenvolvimento pretendido. Foi uma aposta

que de alguma forma deu certo, considerando que, entre eles, se constituiu inclusive comissões na época, como foi o caso da região do Jardim Industriário, agregando várias associações. Essa idéia, permitia reforçar a reivindicação de uma série de direitos, entre elas, promover e ampliar a luta por educação de adultos. Mas não exclusivamente isso, também a possibilidade concreta da proposta a ser construída, deixar marcas na cidade ou, como o secretario Maldonado preferia declarar, permitir que a comunidade e as pessoas envolvidas pudessem deixar as suas pegadas ou rastros.

2.5. Breve histórico da UPC

Com a integração das atividades e ações da SME, com atividades e ações de outras áreas e secretarias que a filiação à AICE permitiu, foi possível conectar o ensinar e o aprender à situações que envolvessem o saber e, principalmente, o conhecimento. Mas, que isso não ficasse restrito apenas ao espaço físico das salas de aula, nem tampouco a certa quantidade de horas e/ou de minutos, como se ensinar e aprender só fossem possíveis com lugar próprio e hora marcada.

Outra característica associada à educação formal, é a idéia de que só houvesse um ou poucos com capacidade de ensinar e, portanto, detentor(es) de um conhecimento ou verdade única e os outros muitos sem nenhum tipo de conhecimento e por isso só lhes restaria à possibilidade de aprender de outro. E muitos destes, segundo o pensamento hegemônico em nossa sociedade, sequer conseguem apreender. A principal tarefa e a maior responsabilidade à superação dessas e outras condições perniciosas, com efeito, foi designada prioritariamente a Secretaria Municipal de Educação. Ainda que boa parcela de responsabilidade fosse de fato pertinente.

Há uma relação muito estreita entre a produção de conhecimento, avanço tecnológico e a difusão de informações, que em nenhuma outra época da humanidade, foi tão intensa quanto hoje. E, por conseqüência, a escola não tem mais dado conta de abraçar sozinha uma das suas tarefas, que é de transmitir ou produzir esses conhecimentos acumulados, considerando a crescente velocidade com que as informações se propagam. Surge com a adesão à AICE, a qual possui o objetivo permanente de ensinar e aprender, trocar, partilhar, isto é, enriquecer a vida dos seus habitantes, a possibilidade de cidade, ainda que de maneira informal, dividir com a escola a responsabilidade pela educação do seu cidadão. Converter cada metro quadrado dela em espaço potencialmente educativo.

Muito se tem questionado acerca das ofertas educativas existentes em nosso País. Em pleno século XXI, permanece fortemente estigmatizado o caráter político referente à educação, freqüente na práxis de Paulo Freire, conforme observava Ernani Fiori: “*Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência*” (1987, p.7) [ainda, acrescenta que Freire] “*não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história... [mas] um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano*” (ibidem, p.7). Muitos educadores que sofreram na carne os jugos da repressão política, ainda conservam certo receio em falar do assunto. Muitas pessoas não entendem e não por culpa delas, mas fruto dessa mesma repressão, que a neutralidade é tão ou mais política do que uma discussão acalorada sobre um direito negado, por exemplo.

O discurso da neutralidade, preconizado pelo liberalismo nas relações entre o Estado e o Mercado, mascara a realidade, pois auxiliam a conservar fora do olhar da política e dos políticos os problemas sociais graves e importantes, não raros, tratados com medidas anódinas e ações políticas assistencialistas. Ou simplesmente não existe ou é muito frágil, o vínculo entre essas medidas e as ações com a educação. Esta, que deveria servir para a vida, porque é mais do que instruir, padece pela falta de sentido, devido aos maus tratos que recebe ou posta estrategicamente em segundo plano. No entanto, a vida tem sido dirigida por leis, decretos, portarias e outras decisões tomadas nas câmaras, assembléias, congresso, gabinetes, entre outros locais, ocupados pelos políticos. Portanto, negar ou omitir o caráter político da educação é ato político forte em favor da manutenção da sociedade, com todas as desigualdades existentes e com os seus sistemas de opressão.

Paulo Freire (1993), registra que a educação de adultos somente passou a ser mais bem compreendida, quando ela se vinculou a educação popular. Fato que determinou maior exigência à sensibilidade e a competência dos educadores, conforme declaração do próprio Freire:

[...] uma destas tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos ensinados não podem ser estranhos àquela cotidianidade. (1993 a, p.27)

Ao considerar o cotidiano das pessoas, a educação de adultos tornou-se muito mais abrangente, passou a valorizar os saberes da lida diária trazida por essas pessoas para a escola e transformá-los em conhecimentos. E, em segundo lugar, deixou de trabalhar especificamente os conteúdos tradicionais ‘herdados’ dos livros didáticos fora de contexto e

realidade - com o agravante de serem voltados às crianças – e passaram a problematizar a vida dos adultos. Nesta busca para encontrar possíveis soluções

Os educadores e grupos populares descobriram que educação popular é, sobretudo, processo permanente de refletir a militância [...] a prática educativa reconhecendo-se como prática política se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (idem, p. 28).

Aqui, uma das poucas certezas, que o processo educacional permite apontar é a necessidade imprescindível da presença de todos os protagonistas (professores/ *artísentes*) na construção de uma proposta educativa, que nós da UPC, preferimos chamar de proposta para o envolvimento. Neste sentido, reconhecer no processo educativo o seu caráter inalienável e a clareza de que a educação é um ato político⁵⁸. Porém, não se pode perder de vista, que tanto pode estar voltada para a manutenção da ordem social vigente, como de costume, quanto estar voltada para a busca da autonomia, emancipação e/ou cidadania. Encontram-se aí, fortes razões, pelas quais as ações pedagógicas devam estar direcionadas para a realidade da população.

Com base na tabulação dos dados do questionário aplicado à região Sul da cidade e dos problemas nela diagnosticados, começou a ser elaborado um conjunto de propostas para desenvolvê-la. Com esse propósito, o Secretário Maldonado, realizou ao final de ano de 2001 uma seleção interna no Sistema. Um dos principais objetivos consistia em constituir uma equipe, com a finalidade de formatar um projeto de educação para jovens e adultos em Cuiabá, ancorado em algumas de suas propostas, nas práticas e idéias dos professores selecionados.

O Secretário era partidário da opinião, de que praticamente tudo deveria ser refeito, ou melhor, reinventado, entretanto, com base na tabulação dos dados do questionário realizado na regional Sul. Seria a maneira que garantisse à população para a qual o projeto começava a ser pensado, estivesse representada e essas pessoas se reconhecessem na proposta elaborada. Foi desta forma, que começou a ser “inventada” a Universidade Popular Comunitária, em Cuiabá.

No período compreendido entre a seleção e a elaboração da proposta - que se estende até hoje - Maldonado refez a equipe, com o argumento de que uma proposta com a perspectiva da UPC, extrapolaria as meras questões profissionais. Deveria corresponder a uma opção de vida. Trabalhar no projeto seria mais do que o exercício da atividade

⁵⁸ Maldonado em nossas reuniões de estudo, denominadas “*saberências*”, alertava que antes de Paulo Freire, Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, em 1930, quando o ministério fora criado, afirmava isso literalmente.

profissional; porque exigiria das pessoas envolvidas um determinado perfil. A equipe selecionada, entretanto, não correspondia a este perfil e por esse motivo, ele procurou refazer o grupo com uma outra seleção, contudo, buscou diferentes critérios para a composição do grupo inicial.

Foi com este novo quadro, a exceção de duas pessoas, que outro grupo de professores do Sistema, em maio e junho de 2002, mais precisamente no Herbert de Souza, experimental à época, deu início em Cuiabá aos trabalhos da Universidade Popular Comunitária, mais precisamente no Bairro Osmar Cabral, com início das aulas em outubro do mesmo ano.

O trabalho começou praticamente sem nenhuma estrutura, em que pese a desconfiança que causara na SME. Conforme as declarações que circulavam, Maldonado havia deixado as escolas à deriva, para imprimir rota à UPC. Independente dos ruídos existentes, a realidade era outra. A UPC começou do nada, ou melhor, do fato. A demanda foi criando certas condições e necessidades. Mesmo que teoricamente, entre os pares as dificuldades eram grandes.

A estrutura e a burocracia impediam uma série de ações, sobretudo a aplicação de recursos financeiros, que normalmente contavam com olhar atento da Ouvidoria e do Ministério Público, entre outros. Convém rememorar, que o trabalho era dirigido a adultos, muitos na terceira idade, que sentavam ao chão e pouco se importavam, por exemplo, com a ausência de mesas e cadeiras. Portanto, fazia-se necessário criar as condições que possibilitassem o financiamento. Mas, porquanto não houvesse as condições econômicas propícias, que se aproveitassem outras qualidades necessárias, capazes de criar condições teóricas e práticas para a elaboração do projeto e a sua implementação.

Mesmo que não estivessem estabelecidas as condições favoráveis, era preciso pôr mãos à obra. As respostas do questionário indicaram a existência de grande demanda educativa em todas as faixas etárias e níveis de instrução. Sobretudo no ensino fundamental e médio. Elas indicavam, além da falta de vagas, um aspecto curioso e, até certo ponto, inesperado, que era a percepção dos pretendentes a respeito da incompatibilidade do modelo de escola existente, com condições mais adequadas para que eles pudessem frequentá-la. Circunstância que exigia, portanto, mais do que a simples existência das vagas, a necessidade da criação de uma escola ou de uma oferta, que possuísse outras características.

Nascia assim uma proposta diferenciada e alternativa para a educação dos adultos e jovens de Cuiabá, motivada pelo fato, de que a proposta existente não correspondia às expectativas dos alunos que cursavam o EJA, menos ainda as de outros demandantes, que

ansiavam começar ou recomeçar os seus estudos. “*A educação de adultos precisa ser reinventada*”, não cansava de repetir Maldonado e, assim, em conjunto com ele, fruto de um trabalho a várias mãos se (re)inventou uma proposta alternativa para adultos, que após muitas sugestões de nomes veio a ser conhecida por Universidade Popular Comunitária ou, simplesmente, UPC⁵⁹.

O resultado do questionário não surpreendeu o Ex-Secretário, ao contrário, confirmava a sua intuição, isto é, a insuficiência de vagas e o antagonismo entre o modelo existente e a demanda em potencial. Havia a necessidade que a oferta a ser criada pudesse incluir certas características, desconsideradas ou mesmo despercebidas como, por exemplo: a temporalidade da oferta conjugada à disponibilidade do aluno e um período de tempo, capaz de conciliar o descanso e a família com a escola. Também, o tempo tradicional, tomado como referência o do relógio e, entre outras peculiaridades, uma oferta que fosse capaz de prender a atenção dos estudantes, porque reconheceria o cotidiano destes.

A idéia é que a proposta não se detivesse nos conteúdos clássicos por si mesmos, mas, na aceção de que pudesse favorecer a inserção das pessoas no mercado de trabalho sem necessariamente ser profissionalizante. Capaz de auxiliar e fornecer competência ao exercício de alguns afazeres e quando possível, se produzisse a partir do desenvolvimento da cooperação solidária. Por fim, mas não menos importante, que o trabalho desenvolvido tivesse pertinência e sentido, portanto, que possa ser intenso na vida das pessoas, passível de produzir nelas modificações no comportamento, na postura e na auto-estima. Enfim, interferir de maneira positiva no emocional e no afetivo. Gutiérrez (2003) quando menciona coisas simples, chama atenção de que essas coisas serão importantes quando guardam relações e são incorporadas à realidade, “[...] *o saber carece de sentido se não está integrado ao educativo. Não são os conhecimentos simples os que dão sentido à vida, mas, sim, a sua integração aos processos de aprendizagem e à realização humana*” (idem, p.39).

Logo, o levantamento não foi apenas um senso ou mera tabulação de dados, mas exercício de organização comunitária. Parte significativa dos resultados que haviam sido levantados no processo, foram apenas confirmados na tabulação. A enquete censitária foi organizada para ser implementada em todas as moradias da região e executada, principalmente, por trabalhadores públicos professores, funcionários e agentes de saúde, por exemplo, além dos líderes comunitários, pais e alunos entre outros.

⁵⁹ A UPC se fundamentou em um projeto estratégico no espaço da Cidade Educadora, capaz de re-significar o ensinar e o aprender para jovens e adultos. Tem como objetivo precípua a valorização do ser e da vida. Foi também a partir do questionário que surgiu a idéia da “Escola Liberdade” para as crianças.

No processo de formação dos pesquisadores, foram executadas várias atividades culturais, de lazer e de integração, além de reuniões formativas e seminários, onde freqüentemente eram ouvidos os participantes. A escuta e o registro eram estratégias preponderantes no processo de construção das propostas de intervenção. Condição que dá sentido ao processo, desde sua matriz constitutiva a partir das pequenas coisas, garantindo a aquisição do conhecimento simples (Gutiérrez, 2003).

Antes de qualquer outra discussão e por remeter a dar sentido, os dados levantados evidenciaram a necessidade da criação de um espaço educativo específico para adultos, que pudesse contribuir com a sua escolarização, uma vez, que este era considerado o principal fator de interferência significativa na relação entre pais e filhos. Muitos apontaram que a dificuldade de acompanhamento ao processo de escolarização dos seus filhos, estava estreitamente relacionada à sua baixa ou inexistente escolaridade.

A baixa escolaridade, também é apontada como uma das principais dificuldades de inserção destes pais no mercado de trabalho. Com efeito, se a escolarização em uma economia de mercado capitalista pode servir para selecionar, expropriar e excluir, paradoxalmente também pode, contribuir para aprimorar qualidades e habilidades existentes ou propiciar condições favoráveis para desenvolver aptidões para o trabalho ou o acesso a ele.

Reavendo o diagnóstico, foi com base nele, que Maldonado pôde comprovar alguns problemas enfrentados pela Educação do município, em geral, e a de Jovens e Adultos (EJA), em particular. No ano de 2001, à frente da Pasta da Educação, ele começou a definir elementos, para elaborar políticas educacionais para o Sistema de Cuiabá, junto com o coletivo dos diretores, coordenadores e professores.

A UPC, uma das ofertas criadas, pretendia ser mais que uma mera proposta educativa. Era, ao mesmo tempo, uma proposta de gestão, hoje em curso, que não se esgota no fazer pedagógico da sala de aula. Uma escola inclusiva para adultos, não pode se restringir à mera oferta educativa. Necessariamente, deve ser uma oferta de autogestão; Ou melhor, compreende o fazer pedagógico como algo muito mais amplo e que se aplica a tudo que se faz dentro ou fora do espaço escolar, desde que se realize com *intencionalidade*. A intenção fornece o sentido a essa ação. Sentido que propicia a aprendizagem e esta, segundo nos aponta Gutiérrez (2003, p.43), “*se promove por meio de experiências de aprendizagem*”. Complementando, este mesmo autor afirma que ela requer algumas características básicas para que ocorra: “*tem que acontecer na vida, na realidade, no*

processo vital; vivências, sucessos, fatos, relatos, partes da própria vida”. (GUTIÉRREZ, 2003, p.43).

Maldonado, ao longo do processo de formação dos professores para a UPC não cansava de repetir que, *“de pouco adianta uma determinada teoria se ela não servir para pôr luz à prática”*. Em outras palavras, a teoria não deveria impregnar a prática, mas o contrário, ser impregnada por ela. O que também encontramos no pensamento de Francisco Gutiérrez, é o fato que, conforme procura atrair a atenção

[...] o sentido se constrói no processo da demanda e conseqüentemente, se contrapõe ao sentido do discurso da proclama [...] o sentido se faz e se refaz na vida cotidiana; é em conseqüência, o resultado da vivência pedagógica desses espaços cotidianos (idem, p. 44,45).

O cotidiano não se faz em fragmentos, pois a vida não acontece alheia ao mundo ou em parte dele. A vida não é um processo que ocorre em separado da terra, dos outros seres, das coisas. Leonardo Boff nos mostra que:

“[...] a vida para que se sustente, precisa encontrar aquele equilíbrio dinâmico de todos os fatores interconectados que garantem reprodução e coevolução. Subjetivamente significa que nós seres humanos temos um relacionamento íntimo com tudo o que existe no universo” (BOFF, 2006).

Esta afirmação, exemplifica a estreita relação que existe entre tudo que há no universo. Faz observar a conexão entre a vida real e o mundo, vinculação que a educação tem deixado equivocadamente para trás, porém, a UPC procura resgatar. Outro ponto fundamental que a proposta contém, está relacionado ao processo de gestão que ela se permite, ancorado na vivência de relações horizontais, entre os seus integrantes. A UPC, vincula às partes do programa ao seu todo, quando relaciona o que existe no universo ao processo educativo e a vida diária, para impregnar de sentidos a estes. Começa pela democracia na sua gestão, que possibilita a construção do próprio projeto e da tomada de decisões coletiva e direta. Tanto para ampliar a participação na escola e na universidade, quanto para exercitar a participação política, condição necessária à transformação da sociedade, haja vista que mesmo os direitos são produtos de conquistas e só se concretizam sob intensa mobilização social e forte pressão popular.

Capítulo III: Luta por educação de adultos e a ruptura de paradigmas

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim”.

Leonardo Boff

3.1. A luta pelo financiamento da educação de adultos em Cuiabá

Uma das situações de difícil tratamento apontados á construção de Políticas Públicas para a Educação em todo o País se refere ao financiamento. Frei Betto (2007) chama a atenção para pesquisas que revelam a existência de relação direta entre a presença do Estado e a melhoria de qualidade da educação. Segundo o seu relato, os países do mundo que apostaram na melhoria da qualidade de vida de seu povo investiram em educação⁶⁰. No entanto, no Brasil, o investimento público em educação é insignificante (ibidem). Ainda registra que, embora a arrecadação da União tenha se ampliado razoavelmente nos últimos dezessete anos, os investimentos com a educação permaneceram estagnados.

Lauro Wittmann (1997) nos auxilia a esclarecer por que o governo não tem ampliado os investimentos com a educação. Até porque não se sabe bem se para os nossos governantes a educação pública é custo ou investimento. Wittmann narra que a educação em nosso país, *“um país tropical abençoado por Deus e bonito por natureza”* tem em tese, como uma das principais e mais promissoras características, a prioridade com que trata da educação de seu povo. Tanto a política e administração, quanto a educação são democráticas, eficientes, efetivas e relevantes. Há cerca de aproximadamente 150 anos ela é gratuita para todos. Há mais ou menos 60 anos, passou a ser obrigatória, como determina a Constituição. Haveria de se pensar que todos seus habitantes já teriam cursado no mínimo a educação básica. Exceção aos imigrantes vindos de países que não priorizavam a educação ou adultos, *sobreviventes idosos*, acima dos 70 anos de idade.

Com base nesta realidade “promissora” é com tamanha estranheza que o autor expõe perplexo que:

[...] neste país, onde a educação básica obrigatória é de, no mínimo, oito anos, a população oficialmente empregada, com carteira assinada, possa ter menos de três anos de escolaridade na média. [...] Neste país, com toda esta prioridade dada à educação, seus habitantes que ousam se formar no ensino fundamental levam em média 12 anos para cursar os oito anos deste nível de ensino (WITTMANN, 1997).

⁶⁰ “Os países asiáticos, destroçados pelas guerras das décadas de 1940/50, tornaram a educação alavanca de desenvolvimento graças à injeção de recursos, que variavam de 8 a 12% do PIB”. Disponível em Adital acessado em 29/01/2007.

Nestes dez anos o que se viu, foi um investimento maciço no sentido de ampliar a escolaridade do povo, sem que houvesse preocupação similar quanto à qualidade das ações empreendidas. Gadotti (2003-b) relata que o Brasil assumiu ao longo das últimas décadas, vários compromissos internacionais, tanto em relação à erradicação da alfabetização, quanto à universalização da educação básica, assinando uma série de documentos e assumindo vários compromissos, especialmente com a Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1990, firmou a Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia.

O Brasil, a partir destes acordos, tratou de universalizar o ensino fundamental para a população em idade escolar, considerada como normal. Introduziu classes de aceleração para cuidar da defasagem em relação à faixa etária. Criou, ainda, as mais imaginativas formas de suplências. Coincidência ou não, neste mesmo período, também se ampliaram as críticas em relação à qualidade da educação em nosso País.

Em que pese o fato de que à função social da escola ou da universidade, seja a de educar para a cidadania, uma e/ou outra pouco tem conseguido passar da palavra à ação. Prevalece na escola o discurso de formação para a cidadania, que não sai do papel. Um dos entraves se apóia na visão de mundo do educador, que retomo mais a frente, haja vista que goza de relativa autonomia em sua sala de aula. Isto pode lhe conferir independente do sistema no qual estiver inserido. Ele tem a possibilidade de “driblar” o Projeto Político Pedagógico (PPP) se não concordar com este e lançar mão da prática pedagógica que julgar melhor para alcançar os resultados educacionais nos quais confia e dificilmente seria admoestado por suas ações (arbitrárias).

A expressão da cidadania ou de vivência cidadã, que irei aqui designar assim, devido aos limites que a democracia em curso nos impõe, acontece bem menos do que se deseja. Porém, considerando que ela, até pouco tempo atrás, havia sido suprimida das práticas sociais existentes no País, é animador comprovar que vem aos poucos tomando corpo, embora, que de forma muito tímida, mesmo nas escolas, onde em tese existiriam praticamente todas as condições favoráveis.

Destaco a criação da FUNEC, como a primeira grande expressão dessa vivência de cidadania por alguns dos *coartisentes* e o poder de mobilização, como ferramenta incondicional de luta para fazer valer a cidadania negada. Retornar à universidade, depois de anos de afastamento da escola, acompanhados de outros que estavam ali pela primeira vez, fazia com que alguns deles retomassem sonhos há muito “adormecidos” ou interrompidos e que outros tantos, ao ingressar nessa estrada aprendessem ou descobrissem,

a capacidade de sonhar. Mas, em particular, e antes de qualquer coisa o seu maior feito, foi a capacidade de elevar a auto-estima de todos, seja de quem retomou os estudos e retornou à escola, seja de quem ingressou nela pela primeira vez .

Para tornar um sonho real, segundo argumenta Rubem Alves (2005, p.66) é preciso, antes de tudo, sonhá-lo, *'primeiro o sonho do jardineiro, depois o jardim [...] primeiro o sonho do padeiro, depois o pão'*. Foi com este intento que se procurou criar as condições favoráveis ao funcionamento da UPC. Na época, a criação da FUNEC, representava a concretização dessas condições, isto é, a possibilidade realizar esse(s) sonho(s). Muito se fez sem as condições materiais mínimas desejadas, ou, por assim dizer. Mas, muito aquém do que precisaria ainda ser feito. O Herbert de Souza, por exemplo, teve o início de suas atividades em 09 de outubro de 2002, sem ter sequer mesas e cadeiras para os discentes, que se sentavam no chão. Sublinhe-se que não estamos falando de crianças e pouquíssimos eram jovens, é conveniente recordar que a UPC é um local de estudo para adultos acima de 25 anos de idade prioritariamente e, portanto, os estudantes que se sentavam ao chão eram adultos, muitos já com idade igual ou superior a 60 anos.

O desejo de estudar era e é muito superior às ausências existentes, sobretudo, materiais. Se esperassem condições mais favoráveis, talvez a UPC não tivesse saído do papel ou da cabeça de alguns sonhadores e fosse somente fruto da imaginação de um grupo romântico. Mas eram jardineiros construindo jardins e padeiros fazendo pães, para materializarem os seus desejos. Felizmente, há vários tipos de pessoas. Entre as quais, aquelas com imensa capacidade imaginativa e que o fazem com muita intensidade. Há outras que não têm tanta facilidade, mas acreditam que eles podem se concretizar, ainda que em certos casos não sejam sonhados por si próprios. Mas, ainda assim, se dispõem a protagonizá-los e torná-los reais.

Nem todos têm a dimensão exata a respeito da importância de exercícios como o da participação, democracia direta ou cidadania e nem despertam ao mesmo tempo para eles. Cada um tem o seu tempo e constrói a sua história. Assim, se para uns a consciência da situação de “oprimidos” (FREIRE, 1993-b) se realizava mais rapidamente, para outros, ela ocorre de maneira mais lenta. No entanto ainda há um terceiro grupo, para quem esse exercício ainda não se realizou e possivelmente não se realiza para todos. Todavia a caminhada necessitava de outros apoios, entre os quais; o aporte financeiro.

Como o FUNDEF não previa o financiamento à educação de jovens e de adultos, o investimento nessa área se condicionava ao interesses dos gestores mais do que qualquer coisa. Conhecedor desses limites e possibilidades, Maldonado, sabia da necessidade de se

criarem condições para viabilizar os recursos financeiros necessários à execução do projeto. Deste modo, concebeu a idéia de criar uma fundação, como condição essencial, que permitiria acessar recursos inacessíveis à SME e, assim colocar em prática a idéia de criação da UPC.

Os recursos do FUNDEF, eram na sua totalidade, aplicados no ensino regular, fundamental e como agravante, vinculados a idade. Para alterar essa lógica e buscar alternativas de financiamento, foi criada a Fundação Educacional de Cuiabá, a FUNEC, instituição projetada para ser a mantenedora da UPC, constituída através da lei municipal n° 4.325, de 26 de dezembro de 2002, e regulamentada pela lei complementar n° 0118, de 08 de julho de 2004⁶¹. A FUNEC, não foi idealizada apenas para financiar a UPC, mas em primeiro lugar, por se constituir necessário, para assegurar autonomia à instituição e, em segundo lugar, auxiliar a captação de recursos às oferta do Sistema Municipal, destinadas a adultos e outros projetos como a TV Pixé e a editora Aguapé.

Cabe registrar, contudo, que há muitas polêmicas em torno da criação das Fundações, porque segundo a visão de algumas pessoas, elas também criariam, ao mesmo tempo, possibilidades que favoreceriam os processos de privatização das escolas, universidades, enfim, da educação⁶².

O fato de apontar para a criação de uma instituição que viesse a se constituir em ferramenta necessária à existência da UPC, fazia com que nascesse ali, naquele instante, uma outra história, a da cumplicidade. Há em todo lugar, gente que se reconhece no que faz e outros que, simplesmente executam tarefas. Quem desempenha certa ação, porque tem um compromisso social e quem as cumpre, de acordo com as formalidades inerentes à profissão. Cabe destacar que também há aquele que sequer execute com as suas obrigações. Há bons e maus profissionais em todos os espaços. Os químicos, por exemplo, afirmam que não existem substâncias puras na natureza, para eles, os cem por cento não existem. Talvez, isto sirva de analogia para explicar que imaginar o consenso seja pura abstração.

Portanto, a cumplicidade a qual me refiro não deve ser entendida como plena. Ela, com efeito, o será para alguns e para estes, ela pode fazer a grande diferença. Nem todos os profissionais e estudantes da Universidade Popular Comunitária entenderam seus princípios

⁶¹ Vide em anexo 5 e 6.

⁶² A existência de uma instituição como fundação ou autarquia é uma condição necessária a existência das Universidades no País. Se sua criação tem servido a outros propósitos, é fato que não me proponho realizar, neste estudo. Cabe o registro de que elas estão presentes em todas as universidades do País, tanto públicas quanto privadas, em virtude de ser circunstância essencial, para constituí-la de autonomia.

e as suas bases conceituais. Mas todos eles, *artisentes* e *coartisentes*, que a compreenderam, são coniventes entre si e, sobretudo, com o que diz respeito à UPC.

Por isso, envolver-se com a UPC é compreender que a educação, ou melhor, o envolvimento - que é a concepção de conhecimento com que se trabalha - não se dá exclusivamente nas salas de aula e tampouco nas escolas. Ele transcende estes espaços. Tanto o interior, quanto às proximidades da escola e/ou da universidade, são espaços onde se exercita a cidadania e se atua com autonomia. Onde se aprende a conhecer e a exigir direitos, tanto quanto o cumprimento dos deveres. Mas ao mesmo tempo, saber que o exercício da cidadania pode ocorrer em espaços que ultrapassam os dos muros da escola e da universidade.

A complexidade que abrangeu a criação da FUNEC foi tamanha, que o fato marcou a primeira, real e significativa mobilização dos integrantes da UPC, *artisentes* e *coartisentes* pela defesa de direitos à educação e outros interesses comuns. Envolveu uma ampla articulação política, que contou com o apoio das associações de bairro como uma das principais aliadas e parceiras. Esse movimento endossava a luta e o espírito de participação, assim como a consciência política e o sentimento de pertença como constructos da identidade.

Desde sua criação, tanto interna quanto externamente, as pressões para que a FUNEC não existisse foram grandes. Em especial: por parte de alguns políticos, do SINTEP, de uma parcela de professores do Sistema, em geral, mais ligadas ao Sindicato, dos empresários, e de instituições de ensino privadas. Pode se imaginar reflexivamente, que entre eles exista um bom número de inimigos públicos não declarados da pobreza e dos pobres. A maioria era e certamente ainda é contra ela.

A audiência pública em que se debateu a aprovação da FUNEC, mais parecia uma arena de briga, do que um local destinado a sessões solenes, embora confrontar diferentes pontos de vista seja ocorrência comum nas audiências. Tanto é verdade, que inclusive o SINTEP, subsede Cuiabá entrou com uma representação no Ministério Público (MP), pedindo esclarecimentos acerca da criação da Fundação Educacional de Cuiabá, por considerá-la lesiva aos interesses do município e do serviço público. Na época, o Sindicato não fazia distinção entre a UPC e a Fundação. Hoje, ele refez seu pensamento e reconhece a população adulta de Cuiabá como a maior demanda educacional existente, mas é

intransigente quanto a seu financiamento em âmbito municipal. Pauta-se pelo mesmo discurso que apregoa a obrigatoriedade de atendimento ao ensino fundamental⁶³.

O MP realizou a chamada para a audiência pública, que se realizou no dia 28 de abril de 2003, em que se discutiu o processo de criação da FUNEC. A audiência contou com a presença de representantes da SME, entre eles, o secretário de educação à época, Professor e Bacharel em Direito, Carlos Alberto Reyes Maldonado, representantes do SINTEP, entre os quais a presidente e o Vice, representantes da Câmara Municipal, sendo alguns professores do Sistema Municipal e outros convidados e/ou interessados como, professores e estudantes da UPC.

Exceto o ex-Secretário, os *artisesntes* e *coartisesntes* da UPC e a vereadora Enelinda Scala, que pedia um tempo para ponderar sobre o assunto, todos os demais presentes, seguindo as orientações dos vereadores representados, do Sindicato através de sua Presidenta, seu vice e do advogado, entre outros presentes, tinham a intenção de impedir a criação da Fundação. Em especial, um vereador e também ex-Secretário de educação que não concordava com a idéia, reforçava a posição do Sindicato e de outros vereadores de oposição. Este, motivado por questões políticas, desentendimentos e desafetos pessoais, foi e ainda é, terminantemente, contra a criação e a existência da FUNEC e não conseguiu mascarar seu descontentamento. Ser contrário a Fundação era a forma “política” para não se expor diante dos integrantes da UPC, eleitores, devido a sua objeção à proposta.

Havia um grande grupo de professores que estavam atendendo ao chamamento do SINTEP e, obviamente, ainda que não soubessem bem do que se tratava, manifestavam-se de acordo com a orientação deste. Havia na época um colega, que é hoje *artisesntis* e encontrava-se presente para ser contra a Fundação. Esta situação vivenciada por integrantes da UPC, foi motivo da primeira grande manifestação e, ao mesmo tempo, a experiência do exercício efetivo da cidadania pelo cumprimento do direito subjetivo à educação, previsto na Constituição Federal. Começavam a entender acerca da importância da existência da Fundação, para a criação de uma instituição de nível superior, haja vista, ser uma condição necessária à autonomia da Universidade, já citada.

Após a manifestação do Secretário a favor, Vereadores e Sindicato contrários, e do presidente do Conselho Municipal com neutralidade absoluta, dois *coartisesntes*, em nome

⁶³ Quero registrar que não sentimos, curiosamente a mesma intransigência do Sindicato com relação ao Cuiabá-Vest, o qual, atualmente “herdou” a FUNEC como mantenedora. O SINTEP/subsede, alega que o cursinho pré-vestibular se mantém, graças a um recurso chamado ‘Fonte Cem’. Colegas ‘*artisesntis*’ esclarecem hoje que, segundo a direção da FUNEC, este ano o recurso que o mantém não seria mais a ‘fonte cem’ mas agora, proveniente de uma fonte denominada Z, que nem um deles escutou falar a respeito.

dos demais integrantes da UPC, ocuparam a palavra, Auro Nunes⁶⁴ e Luciene Costa. Ambos, com jeito altivo e o peito estufado, ávidos por cidadania, firmeza de postura e de princípios, não deixavam a menor margem a quem quer que fosse, pudesse questionar desfavoravelmente o argumento apresentado, que versava a respeito de um direito subjetivo, implícitos nos seus depoimentos.

Os dois depoimentos sugeriam a responsabilidade do poder executivo municipal, em promover a oferta e do MP em fazer cumprir o que a Lei determina. Criar a Fundação era uma condição entendida como necessária para se fazer cumpri-la. Pois a simples oferta não era o suficiente. Era necessário vir acompanhada das condições que possibilitassem colocá-la em prática com um mínimo de qualidade. Isto foi o que um e outro fizeram em nome da democracia, com tamanha razão e sensibilidade, ao mesmo tempo.

Luciene declarou que seria incapaz de estar ali, naquele lugar, fazendo aquela cobrança antes de frequentar a UPC, por dois motivos singelos: primeiro, a vergonha de falar em público para expressar o seu ponto de vista; segundo, a falta de conhecimento acerca dos direitos “de cidadão”. Já Auro, discorreu a respeito da impossibilidade de concluir seus estudos quando menino e, também, com relação a falta de alternativas que a atual oferta predetermina, uma vez, que ela não permite ao adulto conciliar o seu tempo disponível - em tese - entre a família e a escola, isto para citar um único exemplo.

Enquanto argumentava, Auro fora interrompido pelo vereador e pelo advogado do sindicato, aos quais pediu respeito, pois os dois haviam falado antes sem serem interrompidos. De “dedo em riste” quase encostado no rosto do advogado, devido à proximidade, pediu que calassem a boca, porque tanto um quanto o outro não poderiam saber do que falavam, na medida em que ambos, bem ou mal, tiveram a oportunidade de estudar e ele não. Auro em seu depoimento, usou de tom áspero e de certo autoritarismo, em primeiro lugar, porque ao “despertar” para a cidadania “cobrava” indignado o cumprimento de um direito subjetivo, acrescido ao fato de se sentir desrespeitado seu direito de expressão, (por isso estava ali correndo atrás dos seus e dos direitos de outras tantas pessoas).

Praticamente todos nós, refiro-me aos professores do Sistema que compunham o quadro de *artísentes* da UPC, éramos sindicalizados e não esperávamos, na época, que o

⁶⁴ Auro Nunes morreu ano passado, sem poder ver realizado muito de seus sonhos. Deixou exemplo de tudo aquilo que *artísentes* e *coartísentes* querem ver concretizados. Com nostalgia, posso declarar que ele possuía uma grande dúvida. Não sabia se cursaria Engenharia Civil, para aperfeiçoar conhecimentos que trazia da sua profissão de pedreiro ou se fazia Direito, para aprimorar a luta por direitos negados aos pobres, classe que pertencia. Góes e Passos (2006, p.213), ao se referirem ao *coartísente* Auro, afirmam que “[...] não morre quem viveu intensamente; torna-se encantado”.

SINTEP e políticos locais⁶⁵, em particular, os de partidos considerados progressistas, apresentassem tanta objeção á criação de uma Fundação de direito público⁶⁶. Esta era, além de condição necessária à UPC para se tornar Universidade, também significava uma outra possibilidade, à captação de recursos necessários ao seu funcionamento e assim pudesse viabilizar a ampliação da oferta educativa aos adultos em Cuiabá. Nossa decepção, com efeito, residiu na forma como a proposta fora recebida pelo Sindicato. Sobretudo, porque o Sindicato é conhecedor da realidade referente a educação de adultos não só em Cuiabá, mas em Mato Grosso e no País. Era de se esperar no mínimo, uma contraposta que sequer foi feita, como se a proposta em si fosse descabida. A categoria que sempre primou pelo diálogo, ao que indicativa, fechava questão e batia o martelo contra. Não havia e não se sabe o porquê o menor interesse pela proposta, que era, antes de tudo, uma proposta para a educação de adultos do município. Proposta que procurava conciliar uma dívida social histórica com esta parcela da população, o que era um discurso do próprio Sindicato, assim, como oferecer alternativas a problemas que esta modalidade constantemente tem apresentado durante a sua existência.

O quadro descrito anteriormente, demonstra uma ação social afirmativa, construída coletivamente por um grupo de pessoas dentro e nas proximidades de um espaço educativo. Em tese, a função social da escola, ainda que paradoxalmente presente, menos do que o desejável, nas práticas pedagógicas em desenvolvimento em seu interior. Paradoxal, porque muitas são carregadas - sem o dolo do professor, mas por equívoco, fruto da formação - da falsa sensação de isenção política em sua prática.

O '*insight*' dos integrantes da UPC para uma participação mais aguda, permite partilhar a tese de Torres (2006), em que está autora concebe o conselho escolar como o coração da gestão democrática na e da educação. É a afirmação desse conselho composto pelo coletivo dos integrantes da escola, em conjunto com os moradores de sua comunidade, atuando como espaço de tomada de decisões e, por conseguinte do gerenciamento coletivo

⁶⁵ As vereadoras presentes eram professoras, uma delas, foi, inclusive, presidente deste mesmo sindicato. Havia também, um vereador, que fora secretário de educação. Logo, todos, eram profundos conhecedores das carências das ofertas educativas neste município.

⁶⁶ Não se pode e nem se deve ignorar a existência de controvérsias acerca das Fundações, independente se de caráter público ou privado. Alguns segmentos da sociedade têm levantado à hipótese de que elas podem se constituir uma facilidade a mais, para a implementação da privatização de bens públicos, como alguns governos e políticos liberais já teriam feito. Deve-se chamar a atenção, no entanto, de que o fato comportasse e ainda comporte polêmicas. Têm se expandido em todo o País, muitas discussões e polemicas a respeito desse assunto.

das unidades escolares e das universidades e/ou de seus *campi*, que poderá efetivamente instituir a gestão democrática na educação.

Na minha ótica, que cabe ao professor discutir sobre a importância do conselho escolar para a gestão democrática na e da educação e incluí-lo entre os conhecimentos que trabalha com seus alunos em “sala de aula”. Principalmente onde a gestão democrática não sirva de referência para a prática pedagógica e demais ações do cotidiano escolar. Em tais condições, destaco o papel imprescindível que o professor pode ter nesse processo. Seja na lida direta com o conhecimento ou nas relações interpessoais que estabelece com os alunos. Em particular, se esta relação se pauta pela alteridade e no compromisso radical de romper com situações que afirme desigualdades sociais ao invés de escamoteá-las, com ou sem a intenção de fazê-las. Fato que aponta o compromisso radical e o reconhecimento de que existem muito mais semelhanças do que diferenças nessa relação, em decorrência de leituras de mundo distintas para uma mesma realidade. Com perspectiva à mudança de postura tanto do professor (o *artisentis*) quanto do estudante (o *coartisentes*), a UPC, propõe um novo paradigma para a educação dos adultos em Cuiabá, que tem o olhar voltado para a leitura de mundo em uma direção oposta ao que Grzybowski, (2007), denomina pensamento único dominante.

3.2. Do educar ao evolver: um novo paradigma na UPC

Não há como negar a importância do conhecimento, nem o valor essencial da educação em todo este processo. Em especial, àquele (re)produzido pela escola. Mas, se há de convir, por outro lado, que não se aprende exclusivamente nela. Dispor do conhecimento, em todos os momentos da história da humanidade, foi algo importante e é, hoje, mais do que nunca. Tanto que, o grande enfrentamento entre os diferentes povos e países tem se dado em busca da sua hegemonia. Em nossa sociedade, quem o possui, detém o poder sobre ela. No entanto, o que muito preocupa a sociedade, é, principalmente, o fato de que o conhecimento – a ciência - nela produzido vem, sistematicamente, sendo utilizado para o bem estar, a ganância e o lucro de poucos à custa do sofrimento e da exploração de muitos.

Embora saibamos hoje, que estes recursos não sejam inesgotáveis como julgávamos e os capitalistas não demonstrarem a menor preocupação com a natureza e com o que ela produz – ou melhor, com o que tem deixado de produzir, devido à falta de cuidado e de responsabilidade com ela e com o futuro da sociedade - tem ecoado em quase todos os

cantos da terra movimentos de resistência a essa degradação e destruição, em prol de um desenvolvimento que agregou o adjetivo de sustentável⁶⁷.

Muito embora se tenha chegado praticamente ao consenso, de que a educação por si só, não seja capaz de transformar a sociedade, também parece consensual que sem ela, ou seja, sem o acesso ao conhecimento, isso sequer possa ser imaginado. Por essa razão, entendo muito apropriado não só estabelecer uma comparação entre educação e evolvemento, assim como, mais especificamente, situar as diferenças e explicitar o motivo da opção da UPC por esta última.

Para entender as diferenças existentes entre esses conceitos é importante recorrer às origens de ambos os termos. Ao se realizarmos um estudo etimológico do termo educar, podemos verificar que este deriva da expressão latina *ex duco*. De acordo com o dicionário Houaiss, *ex* é um prefixo latino com o sentido de “*movimento para fora, tirado de, acabamento e duco*”, entre alguns de seus vários significados indica “*conduzir, ir à frente, guiar, estar à frente de, comandar*”. Maldonado (2005-a) interpreta, a partir disso, o conceito de educar como “*um processo aonde alguém conduz o movimento de dar acabamento a outrem, de modelá-lo*”. Acrescenta ele, aprofundando mais ainda o sentido do termo educação, que, se verificamos mais a frente, *duco* deriva de *duz* ou *dux*, que significam entre outras acepções: “*levar, transportar, puxar sem descontinuidade; conduzir*”. A educação, nesta perspectiva, não conseguiria atingir o caráter emancipatório que a UPC se propõe. Maldonado ainda chama a atenção para o que, segundo ele, sugere uma formulação diferente;

‘O que me parece uma formulação originária, de raiz: ‘levar, conduzir; introduzir um personagem em cena teatral’, donde representar; pôr sobre, cobrir, revestir; tirar uma linha, apagar riscando; enganar, pôr dentro’. A impressão etimológica do conceito de educação é a de uma ação dirigida e diretiva, de alguém sobre alguém. É impositivo, orientado para marcar, sulcar, modelar, arrastar, puxar, ordenar, avaliar, julgar’ (MALDONADO, 2005-a).

Em uma outra dimensão, *evolvo* deriva etimologicamente de *evolvo, evolvere*, com o sentido de ‘rolar de cima, arrojado, despenhar; rolar para fora, estender, desdobrar, desenrolar; tirar de, fazer sair, desembaraçar; desenvolver, expor, narrar, relatar’. *Volvo*, que é matriz formadora, possui também como significados, por exemplo; revolver, balançar, sacudir, precipitar, derrubar, revolver no espírito, refletir, meditar, folhear, fixar a sucessão dos acontecimentos no tempo, desenrolar, ler, formar em círculo.

⁶⁷ Segundo o WWF-Brasil (2006), “*a definição mais aceita para desenvolvimento sustentável*”, é a de que ele, “*é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro.*”

O Verbetes evolver para o dicionário Aurélio, tem o significado de: passar por evoluções ou transformações sucessivas; evolucionar, evoluir, evolver-se: sofrer evoluções; modificar-se; Concluindo o raciocínio o autor revela que, “a impressão etimológica de envolvimento carrega a idéia de movimento próprio, de ações nascidas do querer e que a partir dele se projetam no espaço externo” (idem).

De acordo com a mesma linha de raciocínio do autor, se pode deduzir que esta seja uma das principais razões, porque a educação não promove a emancipação ou a cidadania dos seus integrantes. O conceito de educação não nega isto, ao contrário o reforça. Deste modo, a Universidade Popular Comunitária “direciona” a sua prática para o envolvimento, porque concebe sua ação pedagógica com base na idéia de caminharem juntos, ao invés de conduzir a outrem, de acordo com o que sugere a compreensão conceitual de educação. Forte motivo para que o processo pedagógico em curso na *UPC*, se aproxime mais da concepção de envolvimento, do que da idéia de educação representada, quer pela prática vigente, quer por seu conceito etimológico.

Todavia, essa não é a trajetória ou caminho natural percorrido pela educação ao longo da história, tampouco na atualidade. E vou aqui me referir à educação, ao menos, por ora, porque pensá-la ou conceituá-la de outra maneira, fundamentada na idéia do envolvimento, até aqui tem sido exclusivo da *UPC*, ainda que alguns destes significados possam estar presentes nas práticas de outras propostas.

A concepção de escola formal que se conhece e se tem, é a de que ela é local onde se ensina e se aprende. Mais particularmente, local onde o professor ensina e o aluno aprende. Contudo, a realidade vem demonstrando que mesmo o professor se dedique com afinco a tarefa de ensinar, o estudante por sua vez, pouco consegue aprender o que em tese lhe é ensinado. Uma das principais causas apontadas para esse iminente problema, é o fato que o que se ensina na escola pouco ou nada não tem a ver com o que é necessário para a vida do seu “aluno”. Problema que é ampliado, quando a vida que se considera é a do aluno da escola pública e em especial a do adulto, pois que pouco ou nenhum laço existe entre ela e os conteúdos desenvolvidos nas salas de aula⁶⁸.

A escola é o espaço formal pensado para promover a educação, mas, ao invés disso, tem se “esquecido” do seu papel principal e promovido em seu lugar um ensino, em geral, descontextualizado. Ao lidar com o conhecimento ela acabou olvidando o saber empírico

68 O historiador Sérgio Dente chama a atenção, que alguns estudiosos como, por exemplo, Celso Antunes, tem utilizado o discurso de que a escolarização do aluno da escola pública não necessita ter a formação acadêmica, mas tão somente a preparação para a vida. Segundo Dente, o discurso de Antunes trás implícita a mensagem (discriminatória) de que o conhecimento deve ser deixado aos filhos da elite. Dente completa o raciocínio com um pensamento de Rubem Alves, “Os limites do nosso poço denotam os limites do nosso mundo”.

que muita gente possui. Embora geralmente não exista dolo, nesta prática, ao separar saber e conhecimento a escola tem servido para justificar e legitimar concepções de mundo diferentes. Encurtar a distância entre eles é uma das con(tra)dições que pode tornar possível à melhoria da qualidade do ensino, em especial o que oferecido pela escola pública. Reduzir a distância implica, necessariamente, comprometer-se com a realidade. Mais do que isso, exige o compromisso da comunidade escolar, seja para a formulação e o planejamento de suas atividades ou/e principalmente na execução dessas atividades planejadas. Sobretudo na tomada de decisões, uma condição que pode favorecer e estimular o desenvolvimento da região, o que implica naturalmente no desenvolvimento das pessoas envolvidas e da população de forma geral.

3.3. A UPC estratégia para estimular o desenvolvimento local

Além de conhecer o perfil da população, com seus desejos, sonhos e necessidades, a tabulação dos dados do questionário também tornou possível obter informações sobre as características do próprio bairro. Especialmente identificar os principais problemas diagnosticados e, com base neles, buscar possíveis soluções para poder superá-los. Entre os problemas, a ampla falta de estrutura do bairro como: ausência de agência bancária; posto de correios; posto de saúde; agência lotérica; supermercado; cinema e; praça de lazer⁶⁹. Além disso, os próprios moradores dos bairros da microrregião apontaram à necessidade de mais escolas, como um dos principais problemas existentes. Havia forte demanda por educação em todos os níveis de escolaridade e em todas as faixas etárias. Não obstante, a oferta educativa para adultos, também apontava para algumas características inexistentes as quais serviam para alertar, que apenas a oferta de vagas para atender a demanda seria insuficiente.

O modelo educacional em curso obedece a certa ordem, que não expressa a vontade e muito menos atende as necessidades da população. Este, ensina a quem nela se educa a ser coisa, sem esboçar o desejo de alterar essa condição. Muito menos insurgir-se. Por esse motivo, entre outros, é que a educação deve estar voltada, para procurar atender as exigências mínimas capazes de favorecer a satisfação das condições materiais e morais de vida dos seus usuários. Assim, poder negar a condição de ser coisa ou sujeito coisificado e, ao invés disso, humanizá-lo. Porque nenhum outro ser é tão imprevisível quanto o ser

⁶⁹ Há um estudo de Gilney Viana (2000) a respeito da violência em Cuiabá em que o autor constatou que a região sul da cidade, mais precisamente o bairro Osmar Cabral como um dos mais violentos da capital.

humano e é, justamente, a sua imprevisibilidade que o subverte. Que lhe permite transitar da sandice à inteligência e transformar um contra-senso em lógica, decompor a mais pura imaginação e torná-la real em um simples estalar dos dedos. Passar de uma condição servil a insubordinação e da acomodação ao caos⁷⁰.

É uma educação que além de generosa, atenta e precavida, é democrática. Vigia impassível a marcha da civilização. Tem os seus espasmos e, por fim, diz que se espanta com as injustiças, desigualdades e desrespeitos, porém não consegue enxergar aproximadamente dois terços (2/3) da população, que são invisíveis ou transparentes às suas vistas. O ser humano, por sua vez, é capaz de extrapolar e surpreender, por essa razão, não se pode prever as suas atitudes e é, no entanto isso, o que, ao mesmo tempo, pode favorecer para que se deposite esperança nele para a subversão dessa perversa ordem. Segundo o próprio Maldonado, os institutos especializados em estatísticas conseguem prever a tendência de um grupo, mas não conseguem ou não podem, ao contrário, prever a tendência de um indivíduo.

Em geral, na educação da ordem, os alunos são vistos como receptáculos, seres sem autonomia, tratados como quem não tem luz ou como quem tem um parco saber, portanto, inferiores e o professor é, nesta mesma ótica, aquele que sabe, quem professa. Concepção que fortalece a imagem que tem de si. Salvo algumas exceções ele não se concebe como povo, motivo porque essa não é a sua “opção” de classe. Possui a identidade construída a partir de um imaginário que não corresponde à visão que a classe dominante tem dele. Esta o responsabiliza quase que exclusivamente pelas enfermidades (educacionais ou não) que afligem o País, Estados ou Municípios, até porque, para preservar a imagem precisa escamotear a realidade e atribuir a responsabilidade a alguém.

Como o professor nega que pertence a classe trabalhadora, de um lado e é negado pela classe dominante, de outro, existe a tendência de que esta responsabilização encontre esteio. Ele pouco tem demonstrado capacidade de resposta para subverter este quadro. Mais um motivo porque se amplia a importância da sua postura e do seu fazer pedagógico no cotidiano escolar e da interação e/ou da sua inserção na comunidade. Atitude que pode representar uma diferença fundamental, mas que, no entanto, ele não tem procurado ou até agora não pôde entender isso.

⁷⁰ Para Maldonado, o ser humano é perigosamente emotivo. Ele e a ordem parecem inconciliáveis. A ordem não admite desordem, indisciplina, levante. E o ser humano pode ser marginal, subversivo, irracional, intempestivo, impulsivo, entre outras coisas. Capaz de desafiar, perturbar, ameaçar. Passar de um extremo ao outro como, por exemplo, de um afago à agressão. Razão pela qual, ele, não cabe na ordem. Disponível em <http://maldonado.squarespace.com/a-domao-dos-brbaros/>.

A UPC concebe a sua “organização” e se “estrutura” para a superação dessa educação da ordem que coisifica os seus integrantes, por exemplo, quando estabelece relações pautadas pela confiança e no “cuidado” entre *artisentis* e *coartisentis* ou, também, quando destitui as formas de hierarquias presentes na escola e herdadas na/da prática pedagógica, muitas vezes ocultas (ENGUITA, 1989).

O tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno, em nosso caso, entre *artisentis* e *coartisentis*, apresenta-se como um dos grandes diferenciais da UPC - sem que, no entanto, o *artisentis* negue a importância do conhecimento científico, ou mesmo, que deixe de exercer o seu papel de “mestre”. A Relação que enfatizo não se norteia em privilégios, ao contrário, está pautada pela igualdade de oportunidades, com escalas de hierarquias flexíveis, baseadas na experiência, ao invés de ancoradas na subalternidade de uns (muitos) e autoridade de outros (poucos). Esta condição pode ser prontamente sentida por todos os integrantes e de maneira especial por observadores externos atentos. Valorizados em todas as suas dimensões os *coartisentis* têm a auto-estima elevada e outras qualidades e valores que o sistema político invisibiliza.

Este entendimento, que é prático ao invés de teórico, pode representar uma grande contribuição desta pesquisa à gestão democrática escolar. Ele me permite concordar com a concepção de Torres (2006) a respeito da importância capital do conselho escolar à gestão democrática. Penso que enquanto o professor não tiver a “consciência” do papel imprescindível lhe cabe nesta tarefa de democratização da escola, se reduz a possibilidade dela concretizar de fato. Portanto, perceber-se e assumir-se enquanto trabalhador é uma condição essencial para lhe permitir outra leitura de mundo, mais afinada com a realidade do trabalhador e a partir disso, um outro entendimento acerca da democracia, como consequência, mudança de postura em relação ao seu fazer pedagógico e a assunção da responsabilidade de auxiliar e fiscalizar as tarefas de administração da escola. Inclusive, porque a própria lei de gestão explicita que essa função não é encargo particular do diretor ou da equipe técnica da escola.

A gestão democrática presente na Constituição Cidadã têm em Mato Grosso e Cuiabá as unidades administrativas precursoras em nosso país e é anterior à filiação da Capital a Rede das Cidades Educadoras. No entanto, este acontecimento possibilitou ao Secretário de Educação pensar na elaboração de projetos educativos bem mais amplos, que não se restringissem à pasta da educação. Ele potencializava, inclusive, o conhecimento e a experiência de Maldonado, que acabara de sair da função de coordenador do escritório regional da UNESCO em Mato Grosso. O projeto em discussão, que se orientou pelos

princípios das cidades educadoras foi construído a partir de respostas a três questões básicas: quem somos nós, os educadores? Quem são os nossos alunos? E, quem é a nossa comunidade?

As perguntas acima são relativamente simples e, por esse mesmo motivo, difíceis de serem respondidas. Muitos educadores brasileiros têm teorizado sobre a importância de conhecermos a realidade dos alunos. Com a demandada identificada e, além dela, certas condições desfavoráveis à educação dos adultos, a proposta deveria impedir o que tem se repetido nos últimos anos. Ou seja, a democratização do ensino permitiu a implantação de atendimentos massivos e despersonalizados, nos quais os alunos têm se reduzido e/ou se confundido com números e, pior, porque genéricos. Muitas políticas públicas derivadas disso têm se restringido a dados falaciosos da relação custo x benefício. Essa ocorrência, permite observar que a preocupação dos gestores está muito mais voltada à quantidade do que à qualidade.

Havia também, outras questões centrais postas pelas primeiras três perguntas: *como* conhecer este aluno? O questionário de matrícula, a entrevista e o trabalho das mesas de aprendizagem, definidas no capítulo V, acrescidas das histórias de vida, consolida e reforça a identidade de *artísentes* e *coartísentes*, que participam das lutas no local de trabalho e ao seu redor. Aqui a participação considera as individualidades sem perder a dimensão coletiva do projeto, que é construído e reconstruído em cada . Ademais, a gestão do espaço da UPC perpassa todas as suas atividades, razão porque, cada ponto do projeto é fundamental para a organização do todo. Foi com o pensamento voltado para essas, entre outras questões, que o Secretário havia sugerido e implantado um “*lotacionograma*” no Sistema Municipal de educação em Cuiabá⁷¹.

O questionário socioeconômico, aplicado à região Sul da cidade, permitiu conhecer melhor esta população, para além das suas necessidades materiais imediatas. Possibilitou, ainda, um conhecimento mais amplo acerca da realidade. Fato que permitia reforçar a tese de Maldonado. O Secretário afirmava que, para a construção de um projeto educativo com pertinência e sentido para a região, seria imprescindível, “abundar-se” de toda realidade existente, e, não exclusivamente de uma parte dela. Destacava, ainda, a presença obrigatória de todos os atores e a possibilidade real da participação destes, desde o princípio da

⁷¹ O “*lotacionograma*” consistia em lotação mais perene dos profissionais do Sistema Educacional de Cuiabá Para alguns, sinônimo de imobilidade da escola, para outros, entre os quais me incluo, uma das condições indispensáveis capaz de possibilitar autonomia às escolas, para encaminhar as suas demandas, bem como, favorecer o estreitamento dos laços entre os profissionais da escola com ela própria e com a comunidade local. Porém, não foi entendida e nem discutida na época, inclusive por quem caberia puxar o debate, isto é, pelo SINTEP, que preferiu ficar “neutro”.

proposta. Tratava-se de superar uma teoria e colocá-la em prática, mas como ele próprio frequentemente declarava: “*Fazer diferente não apenas por não querer ser igual, mas por ser necessário*” (idem, 1995).

A escola fora provocada e foi então possível, que ao invés de “encomendar” ou se apropriar de propostas pedagógicas consideradas *inovadoras*, pela primeira vez na história deste município, que ela própria pudesse construir sua matriz curricular com base na sua realidade e ancorada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Uma e outra legitimam a escola e/ou universidade para que seja o que desejarem. Lógica, que, no entanto, não impede que elas optem por propostas alheias à realidade dos seus estudantes. A UPC teria como desafio romper com essa desalienação do conhecimento.

Uma das maiores críticas dirigidas à educação escolar, sobretudo pelos próprios educadores, relaciona-se ao descompasso existente entre a sua ocorrência e realidade, tanto no espaço quanto no tempo. Discute-se o fato de que muitas tendências ou correntes pedagógicas, sejam implementadas nas escolas sem nenhuma discussão prévia e sem tempo suficiente para a “capacitação” dos educadores, já tão criticados por um pretenso déficit em sua formação profissional, que não seria senão a expressão prática de outra visão de mundo. Mais do que se empenhar para solucionar os problemas existentes, o maior objetivo da introdução dessas propostas não tem sido o aluno e nem a qualidade da educação, mas cunhar a imagem do gestor na história da educação local⁷². Além disso, há um vai-e-vem de propostas, o qual já me referi no início deste trabalho, denominado por Cunha (2001), como “zigzague educacional” e que é, segundo este autor, absolutamente intencional e velado. Tem o claro objetivo de garantir a descontinuidade das políticas das públicas.

Houve no Sistema Municipal de Cuiabá um desafio do Secretário de Educação aos professores; de que eles realizassem com a comunidade o Projeto Político Pedagógico de cada unidade. Das 105 escolas do universo escolar do Sistema Municipal à época, apenas 10 atenderam a provocação, segundo a DIPE, e construíram seu projeto pedagógico. As demais, em que pesem todas as críticas existentes, em grande parte delas próprias, não se dispuseram a realizar mudanças⁷³.

⁷² Na ótica dos Secretários de Educação, a melhor maneira de personalizar uma administração, parece ser relacionar o nome do gestor ao de algum projeto pedagógico novo, via de regra denominado de inovador.

⁷³ Parcela significativa dos gestores não compreende que a prática de procurar cunhar a própria imagem, que se tornou uma cultura, não depõe a favor, mas sim contra si mesmos. Primeiro porque é verticalizada, de cima para baixo, segundo, porque não forma o professor para trabalhar com as propostas implantadas, independe de serem boas ou não e, por último, porque via de regra interrompe as propostas em curso, toda vez que começam a ser entendidas.

A gestão desenvolvida por Maldonado enquanto secretário de educação de Cuiabá, a julgar por uma série de críticas recebidas não foi compreendida há seu tempo. Profundamente implicada com uma concepção de democracia radical, na minha perspectiva de análise, foi confundida com anarquia em sentido pejorativo. Todos aqueles que de uma ou outra forma vivenciaram a referida administração testemunharam um período, até então, único e inédito. Inusitadamente, não havia sido implantada de cima para baixo e com a obrigatoriedade de se seguir tendências pedagógicas definidas ou modelos prontos e acabados. Estimulou às escolas que pensassem seus projetos a partir da própria realidade e, particularmente, que elas se permitissem à inovação. Muitas, devido à (anti)cultura estabelecida da “ordem e progresso” escolheram o caminho mais curto: não mudar nada. Ou mudar de cima para baixo. Pois desmanchar o feito é menos complicado do que pensa-lo outra vez. Propor o novo e (re)construí-lo dá trabalho, mas, especialmente, porque exige da responsabilidade pela autoria da proposta se por algum acaso ela não desse certo.

Criar, no entanto, é uma obra de arte em que o artista pode moldá-la de acordo com a obra de seus sonhos, a partir do seu desejo. Não propor mudanças e não promover projetos e trabalhos inovadores, impede eventual exposição a crítica. O tempo, e somente ele, pode se encarregar de destacar em uma perspectiva histórica mais ampla, o sentido dos processos políticos em curso durante a “tempestuosa e criativa” gestão do professor Maldonado, segundo presenciei no depoimento de alguns gestores.

O indicativo da proposta de gestão em discussão exigia participação da comunidade escolar e visava à construção coletiva de um projeto político pedagógico para a escola, na perspectiva de atender as autênticas necessidades dos estudantes. Mas, que não fosse apenas político em sua terminologia ou em seu mote, mas em suas ações, ou ainda melhor, em suas posturas. Participação que fosse capaz de intervir na gestão governamental autoritária⁷⁴ de pretensas chefias escolares. Implicava em divisão de poder, essencialmente. Construção/desconstrução desinteressante a muitos gestores – representantes de comunidades escolares - que não se dispunham a negociar os espaços de tomadas de decisões com os seus representados. Alguns por se sentirem talvez ameaçados pela redução de um imaginário e pretense poder, porque não se reconhecem enquanto prepostos do Estado (PARO, 1995).

Poucos entenderam, que a proposta, em seu pano de fundo conduzia à autogestão. A grande dificuldade foi e continua sendo: como se autogestionar, quando se tem uma

⁷⁴ Cabe ressaltar que, nem toda a autoridade é autoritária. Algumas o são por competência, construídas ou conquistadas na base do respeito, confiança, dignidade, grandeza, integridade e seriedade, entre outros valores.

tradição histórica avessa à democracia? (FREIRE, 1996; CARVALHO, 2005). Maldonado (1995) evidencia também, essa falta de tradição e discorre acerca da impossibilidade de se extinguir o passado. Escreve a respeito das expectativas à construção de outra sociedade, destacando as diferenças e diversidades da nação, sua pluralidade étnica e política, pouca memória e, conseqüentemente, ausência de contornos de percepção histórica e a fragilíssima vivência cidadã. Não é a-toa que o Governo Federal e não me refiro ao partido, mas a coalizão que o compõe, parte dele defende a economia solidária, ressaltando que ela é, inclusive, uma metodologia, isto é, um caminho à autogestao e à autonomia.

Devido à falta de criticidade, à resistência e, até mesmo, à falta de cultura ou de hábito, em relação à discussão das teorias pedagógicas, no interior das escolas e das universidades, perdeu-se, quem sabe, uma oportunidade ímpar para superar as condições de dependência e obediência que, por muito tempo, nós profissionais da educação estivemos submetidos neste município - e que, diga-se de passagem, continuamos. Seja por não conseguirmos identificar na proposta o seu potencial emancipador, seja pelas contradições semeadas e percalços que diuturnamente foram disseminadas por sobre as experiências em curso ou, ainda, pela inexistência de um desejo real e coletivo em forjá-la.

Para se contrapor ao sistema que tem como dinâmica a exclusão⁷⁵ social, precisamos construir e fortalecer espaços de inclusão. Uma das ações que se pode implementar para contrapor a essa lógica é a de ampliar a oferta educativa para adultos, no entanto, incluí-los ao sistema educacional⁷⁶ não basta. Para que esta inserção seja efetiva é indispensável se criar também às condições necessárias para introduzi-los no sistema de produção e garantir, assim, acesso aos bens mais elementares para a provisão da vida. De preferência

⁷⁵ Acerca do termo inclusão, vale o texto de Passos (2001), sobre José de Souza Martins (1999). “*O que caracteriza o capitalismo não é, pois a exclusão, mas ao contrário, a inclemente e impiedosa inclusão: inclusão do negro, da criança, da mulher, do portador de deficiência, do homossexual, das populações migrantes e indígenas, por ele destinadas à miséria, à fome, à doença e à morte. A inclusão, categoria proposta por Martins, por sua vez, não admitiria o acaso, o desleixo, a falha de funcionamento; ela patentearia de forma nítida e clara, que deslocamento, a miséria, a fome, a morte de crianças, a condenação ao analfabetismo, à fome de milhares de pessoas, óbitos por fome, insalubridade, desemprego, é uma estratégia visada, intencionadamente. MARTINS demonstra desta forma o equívoco de compreensão categorial, quando a este fenômeno necessário - a inclusão - passa a ser categorizada pelo termo exclusão*” (PASSOS, 2001, p. 29).

⁷⁶ Não se pode esquecer, que a escola formal na sociedade capitalista está a serviço da classe dominante e, que esta, não espera que o adulto trabalhador (pobre) tenha mais instrução, do que a necessária para dar continuidade ao processo de produção da sociedade. Contudo, paradoxalmente essa mesma escola deve e pode se organizar para assumir a luta contra a alienação do conhecimento desse adulto (SAVIANI, 2003). No entanto, o adulto deve ter a clareza que ninguém o fará por ele.

coletivamente e com iniciativas de ação e criação deles próprios. Em outras palavras, conforme o adágio popular, “ensiná-lo a pescar”.

Na prática, além de suprir a ausência da oferta educativa aos adultos, encontrar possibilidades para que eles – coletivamente, tanto quanto possível, possam descobrir meios para a geração e/ou incremento da renda familiar. Não apenas, para garantir a subsistência da família e sua própria, bem como, firmar a permanência na escola, em nosso caso na Universidade. Seja pela aprendizagem de uma “habilidade”, seja pelo aprimoramento da qualidade de um produto ou prestação de um serviço ou, ainda, pelo “aproveitamento” de algum meio que lhes auxiliem a subsistência e, portanto, lhes possibilitem certa economia. Uns aprendem com os outros coisas importantes para o cotidiano, quer pela troca de experiências, quer pela participação em cursos de qualificação. Não restringindo a aprendizagem, exclusivamente à execução das tarefas da escola. Entre outras coisas, principalmente, organizar frentes produtivas como, por exemplo, associações e cooperativas de trabalho.

O individualismo alçado pelo liberalismo, a desqualificação e o esvaziamento de alguns atributos e valores próprios do ser humano, tem dificultado a organização do trabalho coletivo. A criação de grupos, associações e outras formas de organizações análogas, são possíveis ferramentas de combate às desigualdades, às injustiças, à pobreza e outras adversidades, que o liberalismo considera naturais. Reside nisto, a importância dessa organização coletiva dos trabalhadores e dos excluídos, em geral, contra as mais variadas formas de injustiças.

3.4. A comunidade local e a luta por educação de adultos

Conforme a observação de Queiroz (1998), data do final dos anos 60 e início dos anos 70, as primeiras associações de moradores em Cuiabá. Estas são decorrentes do vasto processo migratório, fruto da expansão capitalista nas regiões de fronteira agrícola. Em virtude das dificuldades encontradas, muitos deles retornaram à Capital, provocando um crescimento desordenado das cidades e comprometendo sua infra-estrutura, situação que originou aglomerados urbanos assemelhados a favelas.

Com o rápido crescimento da população urbana em Cuiabá, a partir de meados da década de 70 e início da de 80, conforme constatam os trabalhos de Torres (1992) e Queiroz (1996), é que se pode de fato, começar a se referir ao surgimento de movimentos populares nos bairros desta cidade. Segundo Torres (1992), é neste mesmo período que as lutas reivindicativas passam a fazer parte do cotidiano, das populações de periferias dos grandes

centros urbanos. Estas, se desenvolveram em torno de direitos básicos à vida, como resposta ao rápido crescimento populacional da periferia das grandes cidades, aumento do desemprego e das condições mínimas de estrutura dos serviços urbanos.

Inicialmente, a característica fundamental das reivindicações se pautava pelo imediatismo. Mais tarde, passaram a depender muito das relações estabelecidas entre os parlamentares e as comunidades, mais especificamente com suas lideranças, uma vez que se constituíam e ainda se constituem seus representantes legais. Desde então, esse processo tem ampliado a sua complexidade em virtude da organização política e da criação de mecanismos de intercâmbio com lutas de outros locais e regiões do País (TORRES, 1992, p.166), agregando aspectos positivos e negativos, conforme cada caso e de acordo com as lideranças envolvidas.

Ainda assim, de acordo com o mesmo estudo, foram muito pequenas as melhorias ocorridas nos bairros de periferia de Cuiabá, entre 1985 a 1990. Segundo a autora, a administração local, durante o referido período, sustentou largo discurso social em todas as esferas, incorporando aos seus programas, inúmeras reivindicações dos movimentos de bairro. Relata Torres (idem, p. 224; 225) que *“em Cuiabá os bairros de periferia passaram a conviver com um fato novo, que foi a política de atuação inaugurada pelo governo municipal [...] cuja principal novidade era o privilegiamento das lideranças de bairro como seus interlocutores preferenciais”*.

Ainda que a organização comunitária como atestem os estudos de Queiroz (1996); Torres (1992) não se tratasse de uma inovação, ocorrida durante o Governo Roberto França, a melhor organização do movimento, particularmente em sua segunda gestão, demonstrava que esta possibilitou ampliar as reivindicações e o poder de pressionar os gestores municipais. Intensificou-se um pouco mais, o direito de acesso à educação, que já fazia parte de uma extensa pauta de reivindicações. Este movimento em consonância com a população local, exigia não apenas escola, mas que garantisse a permanência dos estudantes nela. Primeiro, em virtude de deficiência, a falta física mesma. Segundo, pela inadequação da escola existente⁷⁷, espelhada nos altos índices de evasão e de repetência no que concerne a educação de jovens e adultos. Dado comprovado nas atas dos resultados finais nas escolas municipais de Cuiabá⁷⁸.

⁷⁷ A julgar pelos dados estatísticos, da Diretoria de Administração do Ensino (DAE) da própria SME, existe, no mínimo, uma incompatibilidade entre a oferta existente e aproximadamente a metade (50%) daqueles que se matriculam. Isto para não denunciar a existência de um enorme número de adultos, que devido a outros fatores, sequer se matricula.

⁷⁸ Informações fornecidas pela Diretoria de Administração do Ensino (DAE) da SME.

Deste modo, o movimento comunitário através do seu poder de organização, percebeu que as reivindicações ganhavam intensidade. Uma das reivindicações, se constituiu no ato político que proporcionou a concepção e a criação da UPC, a partir do seu argumento mais forte, que é a demanda. Aliado, segundo sublinham Góes e Passos (2006, p. 196), há uma lacuna deixada por um contraditório de condições político-pedagógicas, resultado de um contexto de intenso movimento partidário de caráter conservador, em sua predominância. Além destas, havia outras tantas condições favoráveis como, por exemplo; falta de escolas e salas de aula para atendimento da população local; um número significativo de jovens e de adultos querendo estudar; muitos, perceberam que a sua falta de escolaridade, impactava diretamente a escolarização dos filhos, porque não podiam ajudá-los. Algumas vezes cobrados pelos próprios filhos, como manifesta Luciene:

[...] A minha filha chegou com um panfleto lá da escola. Ela insistiu para “mim” ir matricular. Eu falei: ah, eu não vou! Porque eu não queria, né, porque tinha vergonha. [...] “Ah mãe, mas a gente precisa da senhora para ensinar a gente. Eu sei que a senhora é capaz” e, aí eu fui (Luciene Costa).

Não menos importante, era o fato de haver incompatibilidade entre a oferta educativa existente e as necessidades da população demandante por escola pública. Haveria de se “inventar” situações inéditas de oferta para que se contemplasse o atendimento a demanda. Aqui começou uma história de envolvimento e cumplicidade entre o movimento comunitário e a UPC, embora a oferta em si, ainda não existisse. A dimensão comunitária da proposta, o apoio que a UPC tem tido do movimento social e do papel relevante deste movimento na continuidade do projeto, a despeito dos problemas que vem enfrentando.

Apesar dos privilégios que sempre existiram e ainda existem, parte desse movimento continua exercendo seu papel de fiscalização e de proposição. Outra parte, contudo, talvez a maior, não se viu contemplada pela gestão anterior, e acabou sendo seduzida pelas promessas dos atuais gestores que articularam estratégias para dismantelar o Projeto da UPC. Entre estas ações cito, por exemplo, o “apagamento”, da memória dos computadores dos seus *campi* a documentação de alunos e de professores. A versão atualmente propalada pelos dirigentes da FUNEC é a de que não havia respaldo e avaliação, por parte dos *artisans* às etapas de formação já concluídas pelos estudantes; isto é, do ensino fundamental⁷⁹, em que pese a autorização e o reconhecimento do funcionamento da UPC pelo CME.

⁷⁹ Até o presente momento os estudantes não foram certificados, porque, segundo arazoam esses diretores, existe impossibilidade de reconhecimento legal das etapas percorridas. No entanto, a UPC funciona no ensino fundamental e médio com respaldo legal do Conselho Municipal de Educação. Consequentemente, as informações divulgadas por eles aos *coartisans*, denunciam por si a falta de veracidade, conforme atesta o Parecer 031/05/CME/CBÁ-MT, transcrito na página 116 deste estudo. Razão porque muitos deles entraram com representação no MP contra a Fundação, que está sendo notificada.

A democracia implica a pluralidade de idéias. Parte do movimento comunitário tem defendido a proposta educativa autoritária e formal. Parte, defende propostas educativas emancipatórias. Existe ainda um terceiro grupo, não menos significativo, que de acordo com os interesses políticos em jogo se submetem, porque vêem neles vantagens recíprocas. Esse fato ilustra o que a história tem demonstrado em relação a líderes, apontado por diversos estudiosos e estudos acerca de movimentos sociais e/ou das próprias lideranças. Ele diz respeito, a instabilidade existente nas posições, adotadas pelos movimentos, considerando a facilidade com que as lideranças são cooptadas pelo Estado, como alertam estudiosos, entre eles, Gohn (2002); Queiróz (1998); Torres (1992) independentes das suas causas.

Na época, o movimento comunitário da Região Sul, conseguiu canalizar uma discussão começada e compor um grupo organizado disposto a buscar soluções aos problemas existentes. A organização e as pressões levaram a Prefeitura a optar por priorizar maior parte dos investimentos naquela área, ao menos em tese. A “fartura”, como de hábito, o povo ironiza o termo, até mesmo para amainar a situação, servia para expressar à escassez, muitas vezes, a absoluta falta de recursos. As lideranças comunitárias da região que possuíam necessidades em comum passaram, então, a constituir grupos com o objetivo de buscar soluções para os problemas locais diagnosticados. Perceberam o quanto a organização coletiva era importante na luta comunitária.

As possibilidades de cooptação tinham mais chances de se realizar, quando os presidentes eram recebidos individualmente pelos gestores, como tem acontecido em várias cidades do Estado e até do País. A capacidade de negociação se amplia quando trata de uma reivindicação coletiva. No caso da UPC, a negociação coletiva não implicava, necessariamente, apoio irrestrito ao governo, até porque tinham inclusive, diferentes opções partidárias, tanto às lideranças quanto os demandantes.

O professor Maldonado à frente da SME, buscou ordinariamente em sua prática, discutir com o coletivo, as políticas que pretendia adotar em sua gestão, bem como acolher sugestões com o objetivo de evitar o aliciamento e a cooptação das lideranças, tanto nas escolas, quanto nos movimentos. Como poucos gestores, intentou colocar em prática o conceito de alteridade e respeitar direitos inalienáveis das pessoas. As principais lideranças comunitárias, as associações de bairros e seus movimentos reivindicatórios, contavam com o apoio da Secretaria de Educação na prática e dentro do limite do que podia fazer, procurava fortalecê-los. A coordenadoria comunitária da SME, sob a orientação do Secretário, trabalhava com a perspectiva de que as Associações deveriam buscar

coletivamente os entendimentos com órgãos públicos. Procedimento que os fortalecia. O Secretário, na qualidade de gestor público, sabia que uma coisa era reivindicar individualmente e outra reivindicar no coletivo.

O Secretário Maldonado conjecturava que a mobilização em torno de questões que envolvessem o desejo coletivo da população, em consenso com a vocação de cada região, forjaria as condições para a construção de um projeto consistente de desenvolvimento regional. Este projeto, com efeito, passaria pela educação, ou melhor, pelo o que na UPC chamamos “evolvemento”. Partidarismos à parte, o estreitamento das relações entre gestores, lideranças e a comunidade estabelecia um vínculo necessário entre teoria e realidade e, principalmente, entre escola, universidade e comunidade. É exercício democrático à medida que desperta para a participação e estimula a cidadania.

Um projeto com esta perspectiva emancipatória, não pode ser logrado sem participação direta e efetiva da população alvo para a qual ele se destina. Portanto, imprescindível que a proposta em construção, fosse democrática na prática e não exclusivamente no papel, isto é, em sua Lei de Gestão. Para impedir que ela pudesse variar de acordo com a interpretação de determinado grupo, ou segundo o humor do gestor em exercício. É por essa razão, que existe a precisão de que os integrantes se impregnem com a proposta, porque é forma de eles se implicarem com projeto.

Capítulo IV: UPC: uma proposta de educação democrática para Cuiabá

*Não adianta ficar aqui à toa,
Só esperando pra ouvir notícia boa,
O que se planta é o que se colhe,
O futuro é um presente que a gente mesmo escolhe,
A semente já está no nosso chão,
Agora é só regar com a mente e o coração,
A transformação da revolta em amor,
A transformação...*

“500 anos de Sobrevivência” - Gabriel Pensador

4.1. Condições políticas locais e gestão democrática

Em meados dos anos setenta, a sociedade como um todo, passou por um período denominado transição democrática. A escola também veio nessa esteira procurando se democratizar. Protagonizou algumas experiências, ainda que isoladas, conforme relata Maldonado *et al.* (1993), como a eleição para diretores realizada em 1981 no Acre, a implantação de colegiados em Goiás e Minas Gerais, em 1983, e a transferência de recursos para as unidades escolares, que ocorreu pela primeira vez no estado de Sergipe em 1977,

demonstravam esse desejo. Estas três experiências, entretanto constituem o que é hoje o tripé no qual se apóia o modelo em curso, denominado Gestão Democrática e que só ocorreu de forma simultânea em 1987, aqui em Mato Grosso⁸⁰. Esse modelo permaneceu aqui até 1991, sofrendo uma interrupção até 1993, no Município, e 1995, no Estado, devido à incompatibilidade entre ele e as respectivas administrações públicas no referido período.

Transcorridos quatorze anos, que foi restabelecida a gestão democrática no ensino de Cuiabá e em período menor em Mato Grosso, há pouco o que falar, acerca de experiências positivas a seu respeito, porque elas são mais exceções do que a regra. Em que pese às condições teóricas tivessem sido elaboradas para efetivá-la, a gestão democrática ainda não conseguiu se consolidar. Algumas condições práticas, concretamente, não superaram o discurso e as teorias existentes.

Com efeito, estas inquietações são provavelmente, as principais razões porque vêm se expandindo os estudos a respeito da gestão democrática, que visam compreender este fenômeno. Muitas pessoas entrevêem na gestão democrática da/na educação a grande possibilidade de democratização da escola e das relações pedagógicas e interpessoais que nela se desenvolvem. Nesta perspectiva, a possibilidade de constituição de uma proposta que se poderia chamar aqui de “implicante” e a qual vejo, indistintamente, como condição absolutamente necessária à construção da cidadania, até então negada neste País.

A escola ainda é o principal local onde a educação se realiza e no qual a sociedade potencialmente mais se educa. Ela tem, em tese, as condições favoráveis à tomada de decisões coletivas e com isso, pode favorecer a participação política mais efetiva e se tornar local onde seja possível forjar a concepção de democracia, capaz de promover inclusão social. A participação, como bem definiu Pedro Demo (1996), é conquista. A seu modo Carvalho (1998) reforça a concepção de Demo e alerta que

[...] a participação democrática nas decisões e ações que definem os destinos da sociedade brasileira tem sido duramente conquistada por esta mesma sociedade, de um Estado tradicionalmente privatista, que mantém relações simbióticas e corporativas com grupos privilegiados (CARVALHO, 1998, p.1).

Quando a gestão democrática foi restabelecida no ano de 1993, em Cuiabá, o processo de eleição demonstrou que havia incorporado e reproduzia elementos das eleições gerais em âmbito do país, sobretudo nos seus aspectos negativos, de manipulação, compra, voto de cabresto, etc. O relatório do prof. Genésio Marques e da Prof^a. Maria de Lourdes Duarte já apontava em 1986, que ao invés da escola se transformar em instrumento de socialização de saberes e produção de conhecimentos de exercício da democracia e de

⁸⁰ Cf. legislação estadual, Lei n°. 5109 de 03/1987 e Decreto n°. 740 de 12/1995.

formação do cidadão, preferiu-se mantê-la como espaço de manutenção da ordem estabelecida e de poder constituído. O relatório ainda apontava que os moradores do bairro “Bela Vista”, refutaram desde o princípio esta situação, seja a de curral eleitoral, seja a de manutenção da “ordem”.

É necessário informar ao leitor, que a retomada da gestão democrática nas escolas do Sistema Municipal de Cuiabá, em 1993, por coincidência ou não, ocorreu acompanhada da Gerência da Qualidade Total em Educação (GQTE). Um modelo de gerenciamento que é nada mais do que uma forma de procurar consolidar a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública (SILVA, 200?).

Nesta época, a escola pública do Sistema Municipal de Cuiabá adotou do setor produtivo vários procedimentos gerenciais, que visavam obter a máxima produção com o menor emprego de recursos e assim otimizar a administração das instituições escolares do Sistema, a pretexto de favorecer a melhoria das condições de ensino e de ampliar a aplicação de recursos financeiros do Sistema na escola. Todavia, sua principal característica foi o controle total das ações e dos recursos (humanos e financeiros) das escolas, com total atenção à eficiência – “explorar” ao máximo o recurso humano com o mínimo investimento financeiro.

Não significava abrir mão do aperfeiçoamento de procedimentos administrativos que esse modelo de gestão preconiza, para racionalizar os resultados de determinadas tarefas na escola. Também, não se tratava de ser contrário a organizações com esse perfil, contanto que não reduzisse pessoas a fatos e dados, a tabelas, gráficos e números, como a GQTE procurava fazer. Ocorre que não se pode querer puramente transferir o que é próprio da iniciativa privada para a pública, especialmente, se o produto em questão diz respeito, à educação. Também não se deve expandir qualquer atividade administrativa ao pedagógico, como se quis fazer, contemporizando uma lógica quantitativa para justificar uma pretensa qualidade, haja vista, que o recurso envolvido não é material, mas sim, humano.

O fato de a gestão democrática ter sido vinculada a GQTE e, por esse motivo, com efeito, constituir um paradoxo, não pode e nem deve servir de pretexto para descaracterizá-la e/ou depreciá-la, como se toda eleição sempre tivesse sido ‘viciada’ e esse processo de gestão se resumisse a um mero procedimento eleitoral à escolha dos diretores.

A gestão democrática *na* ou *da* educação pode não ser a administração “dos sonhos”, mas já se constituiu em um avanço significativo do ponto de vista da participação e do exercício do poder. Há por detrás dela, um longo percurso de lutas históricas, fruto da organização de diversos segmentos da sociedade, que ávida por participação, liberdade,

autonomia, cidadania, enfim por democracia, se organizaram e foram às ruas para exigir direitos individuais e coletivos. Parte da população brasileira procurava retomar uma experiência de democracia, que tinha começado a ser vivenciada, com certa intensidade, ao final da década de 50 e início da década de 60, até o golpe militar de 64.

Essa gestão educacional tem, assim, uma atribuição mais ampla. Mamedes (2005) pondera que esse processo democrático na escola, tem um papel essencial, tanto para o aprofundamento da democracia, em geral, quanto à realização da cidadania. A escola porque utilizada freqüentemente como divisor de classes, reprodução da ideologia dominante, reforçadora da alienação, pode converter-se pela ação contra-hegemônica num instrumento e espaço privilegiado na luta contra a opressão. Mamedes, ainda alerta que pelo fato da democracia ser um processo mais amplo e denso, seu avanço é lento, depende de vontade individual e coletiva, nos múltiplos espaços da sociedade.

A escola enquanto espaço de vivência democrática tem a possibilidade de lutar contra a opressão, subordinação e exclusão, entre outras formas de injustiça e dominação. Gramsci estava convencido de que as insuficiências das classes subalternas podiam ser superadas por um intenso trabalho educativo e pela capacidade de organização e de elaboração de uma proposta superior à hegemonia estabelecida.

É possível que a luta política possa abrir perspectiva de vitória, na medida em que a educação exerça o papel pedagógico que lhe cabe junto às demais ferramentas na construção da democracia. E a escola, como processo ampliado e de acesso bastante universalizado, será um terreno de luta prioritário na criação e na consolidação das relações democráticas a serem estabelecidas no seu cotidiano (SEMERARO, 2001; p.250).

4.2. A construção da democracia e os seus reflexos na escola

A democracia precisa que, em exercício, seja construída nos processos escolares de ensino e aprendizagem formalizados ou não. Essa vivência não foi um hábito em nosso país e, por esse motivo, a democratização da nação tem sido um processo lento e inacabado. Paradoxalmente, a democracia reflete e é reflexo da sociedade na escola. Ela é, atualmente, um dos temas mais emergentes e indispensáveis nas agendas de debate dos políticos e partidos. Está presente na discussão de muitos estudiosos, entre eles; cientistas sociais, filósofos, educadores. São muitos os estudos existentes sobre a democracia, seja por sua complexidade, seja por sua polissemia. Conforme declara Carvalho (1998, p. 1): *“Participação, democracia, controle social, parceria, não são, porém, conceitos com igual*

significado para os diversos atores e têm, para cada um deles, uma construção histórica diferente". Minha preocupação aqui é a de situar claramente o leitor ou leitora, sobre qual é a concepção de democracia que defendo e à qual me refiro ao longo desta pesquisa.

A exceção de Dahl (2001) e de algum outro seguidor, tem sido consenso entre a maioria dos estudiosos e historiadores, que a cidade de Atenas na Grécia seria o berço da democracia. Robert Dahl, porém, não considera que essa afirmação seja totalmente verdadeira, pois não acredita que a democracia possa ter surgido de uma vez por todas, como regime pronto e acabado. Embora para ele, tudo que diga respeito à democracia, esteja sempre envolto de incertezas, por isso alimenta a hipótese de que ela possa ser inventada e reinventada toda vez que houver condições favoráveis. Assim como a terra pode ser cultivada e a agricultura se desenvolver, mediante a adequação de uma série de condições para isso. Seguindo essa linha de raciocínio;

[...] devido a condições favoráveis é bem provável que tenha existido alguma forma de democracia em governos tribais muito antes da história registrada. [...] durante muitos milhares de anos, alguma forma primitiva de democracia pode muito bem ter sido o sistema político mais "natural" (DAHL, 2001, pp.19; 20).

O termo democracia é de origem grega e se deriva de *demo*, que significa povo e *kracia* ou *kratos* que quer dizer governo, poder, autoridade. Para Dahl, as condições favoráveis parecem ter ressurgido por volta do ano 500 a.C. em lugares diferentes, sendo os mais significativos na Europa; três na costa do mediterrâneo e outros na Europa do Norte. De acordo com ele,

Os sistemas de governo que permitiam a participação popular de um significativo número de cidadãos foram estabelecidos pela primeira vez na Grécia clássica e em Roma, por volta do ano 500 a.C., em bases tão sólidas que resistiram por séculos com algumas mudanças ocasionais (Idem, p.21).

Embora os regimes democráticos fossem exceções na história da humanidade, a democracia direta, foi exercida no período que precedeu o Iluminismo (século XVII) e no qual, ainda recebe influxo de formas tribais ou das sociedades orgânicas. Ela se manteve em destaque desde a Revolução Inglesa até a Revolução Francesa no século (XVIII), ainda que esquecida, foi com fundamento nela que as formas de representação jurídicas e políticas foram organizadas. Dahl afirma, que os historiadores podem comprovar de que desde a Grécia ou Roma até à Independência dos Estados Unidos, a história democrática fora marcada por uma trilha que, de acordo com ele, mais parecia a de um viajante atravessando um deserto praticamente infindável (DAHL, 2001, p. 17; 19) com muitas veredas e trilhas nem sempre muito definidas.

Mas foi com o iluminismo no século XVII, que foram concebidos os primeiros princípios teóricos que dão acabamento à concepção da democracia contemporânea

(DUTRA, 2005). A primeira contribuição significativa, foi do inglês John Locke, que preconizava a separação entre os poderes legislativo e judiciário, bem como, a independência entre eles. Juntaram-se a Locke, Montesquieu, Montaigne, Voltaire e Rousseau, os iluministas que mais se destacaram na tarefa de conceber os limites do poder, imprescindíveis para evitar o totalitarismo, massacres e a destruição do homem pelos homens. Montesquieu defendeu a divisão do poder tripartite, em Executivo, Legislativo e Judiciário, como vigora até hoje. Voltaire, fez a defesa da liberdade de expressão e pensamento e, Rousseau, o autor da formulação da origem do estado através do “Contrato social” onde se hierarquizavam e ao mesmo tempo, se estabeleciam formas de legitimidade na representação de um governo pelos governados e governante, propunha a criação de um estado democrático que garantisse igualdade a todos e isonomia de direitos.

Por fim e não menos importante, Adam Smith, o pai do liberalismo econômico. Este pôs o fundamento definitivo à visão de democracia e a forma política de organização da economia contemporânea, na qual o neoliberalismo se inspira. Tanto Smith quanto o liberalismo, permanecem muito atuais. Smith é efetivamente, quem gerou as concepções que conectaram o individualismo, a propriedade privada, o interesse do sujeito com ele mesmo e a ponte para que o interesse coletivo fosse representado por alguns sujeitos. Entre os princípios mais importantes do liberalismo, estão às idéias de: liberdade econômica total; não interferência do governo na economia; e a lei da oferta e da procura como regulador universal do mercado.

O discurso liberal se pauta em um discurso competente de inclusão, que a bem da verdade é, na prática, profundamente excludente. Esse pensamento tem orientado e ditado as regras do modelo de democracia representativa que está em curso em quase todos os países do mundo. Um modelo democrático, que se caracteriza pela representação, como sugere o seu enunciado. Em que o cidadão expressa a sua vontade indiretamente, por meio de seus representantes. É conhecida como democracia indireta e se contrapõe a democracia grega e das sociedades tribais, ou pré-modernas e, apesar de ter suas origens no Iluminismo e na Revolução Francesa, contudo, o sistema democrático moderno só realizou sua primeira experiência nos Estados Unidos da América, onde se só consolidou efetivamente da vitória obtida na guerra de independência contra a monarquia britânica. A Constituição Americana, que é a lei fundamental do país, data de 1787 e é única desde sua proclamação. Para alguns, devido a seu caráter democrático. Para outros, uma expressão de certo autoritarismo intrínseco. Fato que gera controvérsias, mas que é uma discussão desnecessária para este trabalho.

A democracia para o senso comum, passou a ser entendida conforme os acréscimos do Ex-presidente americano, Abraham Lincoln, como o “*governo do povo, pelo povo e para o povo*”. Todavia, ela é um termo eufônico e não importa muito qual for o adjetivo que lhe complete - que alias não tem sido poucos. Mesmo porque, o desenvolvimento tecnológico também obrigou a humanidade a repassar e rever seus conceitos. A velocidade dessas mudanças tem sido de tal intensidade, que tem conduzido a sociedade a realizar muitas mudanças de paradigmas.

Os adjetivos acrescidos e/ou incorporados à democracia vêm se ampliando em todos os locais da terra. Muitos têm sido os verbetes a ela empregados, ainda que sirvam para diferenciar uma certa prática democrática de outra. No entanto, a democracia direta, participativa ou antiga e a democracia representativa ou indireta, serão as que irei tangenciar.

Em ambas, é ao povo a quem compete o exercício do poder político. Seja por si mesmo, seja por delegação de poder a terceiros. Ele se constitui no sujeito depositário e ativo das decisões que atinjam, por contrato, a vontade coletiva. Uma guarda o ideário da democracia social e a outra da liberal, respectivamente. A primeira está centrada nas idéias de igualdade e justiça, enquanto que, a segunda, põe ênfase na idéia de liberdade (NOVAIS, 2000, p. 42) com a ênfase freqüentemente ao não constrangimento de ninguém ao desejo e aos interesses econômico-políticos de um sujeito individual ou coletivo.

É importante chamar a atenção de que, quando liberais e democratas (sociais) se referirem a democracia, eles não estarão, necessariamente, abordando a mesma coisa. Muitas vezes, estarão pensando em fatos distintos e mesmo antagônicos. De um lado, conforme alegam os liberais, uma delas se tornou quase impraticável, devido às possibilidades reduzidas de participação direta das pessoas. Ao se considerar a complexidade das sociedades contemporâneas e dos temas discutidos seria impossível, que todas as pessoas envolvidas nos processos, tomassem parte na decisão final, acerca dos destinos e das definições sobre aquilo que tem impacto pessoal e coletivo sobre o que pretensamente estaria predeterminado a cada um. De outro lado, conforme atestam os democratas socialistas, já faz algum tempo, que a “procuração” que os eleitores têm delegado aos seus representantes, deixou de refletir os seus interesses.

Esta delegação de poder, seja por parte do governo, ou seja, por outros designados para expressar a vontade coletiva, com certa freqüência, terminam por se desviar do caminho proposto e proclamam facções ou interesses singulares. Este fato tem contribuído para ampliar, rapidamente, a necessidade de se debater acerca dos limites apresentados.

É possível que a democracia social, seja o modelo com a capacidade de fazer de cada pessoa um cidadão em potencial e muito se assemelhe a democracia da Grécia antiga, excetuando-se o reduzido número de participantes. No entanto, a liberal, é a democracia que no momento tem sido a que é possível. Entre elas, pode vir a existir uma outra, apropriada para promover a igualdade, justiça e a liberdade. Uma democracia que possa vir a ser a junção ou o meio termo entre a que é ideal e a que por ora é possível. Bobbio (1996) afirmava que entre a democracia direta e a representativa existiam muitas outras formas e que elas poderiam muito bem se cruzar, originando uma outra democracia, que não fosse a direta, que é atribuída aos socialistas e nem fosse a representativa, arrogada aos liberais.

Bava (2004) ressalta que a representação para ser efetiva, necessita ter conteúdos a representar. Isto exige, obrigatoriamente, que eleitores - os representados - e os eleitos - os representantes - possam debatê-los, permanentemente, e, ao mesmo tempo avaliar os resultados. Toda vez que o eleitor entender que a representação não lhes satisfaça, seja capaz de refazer o seu termo. Para complementar seu raciocínio o autor chama a atenção para, “[...] *a fragilidade ou inexistência da relação entre eleitor e eleito, entre os cidadãos e seus representantes, torna a eleição uma simples delegação de poder que transfere ao eleito uma espécie de cheque em branco por vários anos*” (idem). Afirma, igualmente, que em uma perspectiva democrática constitui equívoco objetar participação e representação.

Uma e outra formam uma dupla indissociável, fundada no coração mesmo do conceito de democracia: o de uma soberania ascendente, que emana dos cidadãos. É este equívoco fruto de uma concepção autoritária e clientelista, que interpreta a existência de representantes eleitos para participar de Conselhos como concorrentes [...] (BAVA, 2004).

4.3. Autogestão, emancipação e autonomia

A possibilidade de se poder realizar a escolha dos representantes, mesmo se erroneamente, implica em fazê-la com alguma autonomia, porém a democracia, ou melhor, o processo de democratização em curso, não pode ser restringido ao voto e a essa mera escolha. É vital que os eleitores se sintam efetivamente representados. Mas, acaso a representação não expresse essa vontade, é igualmente essencial a existência de alguns mecanismos que pudessem garanti-la. Em virtude disso se está construindo na sociedade um instrumento para exercer essa vigilância, o qual se denomina: “controle social”. Este conceito é entendido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)⁸¹ como; “*a participação da sociedade civil no processo de planejamento, monitoramento,*

⁸¹ Cf. MDS, disponível em www.mds.gov.br.

acompanhamento e avaliação das ações da gestão pública na execução das políticas e programas públicos”.

Embora na prática pedagógica em curso na UPC não se adote a terminologia “controle social”, ele existe na prática, pois ela se desenvolve com a efetiva participação dos integrantes desde o planejamento, seja de forma direta ou indireta, até a avaliação do que denominamos produto, isto é, a aplicação prática do saber ou do conhecimento estudado. De tal modo, que este exercício além elevar a auto-estima de cada pessoa, pode também desenvolver a autonomia, à medida que exige obrigatoriamente a participação direta dos seus integrantes.

A palavra autogestão, etimologicamente, provém da junção das palavras, auto que tem origem do grego autús, o qual significa mesmo, próprio, a si mesmo e gestão que vem do latim gestio, que designa ação de dirigir, dar encaminhamento, administrar. A autogestão se encontra definida como “*a gestão de uma coletividade por ela mesma*” (AMA, 200?).

A autogestão é um modelo de organização em que o relacionamento e as atividades econômicas, combinam propriedade e/ou controle efetivo dos meios de produção com participação democrática de gestão. Autogestão também significa autonomia. As decisões e o controle pertencem a um determinado grupo, por exemplo, quando em uma empresa os seus trabalhadores passam, eles próprios, a administrá-la. Está, neste caso, pressuposto de que esses trabalhadores terão as prerrogativas necessárias para promover a decisão, e por isso gerirem o poder, que terá conseqüência sobre o modelo, formas, procedimentos organizacionais, e conseqüências que advirão sua sobrevivência. Na educação, resgata o sentido e o significado original de universidade, por isso mesmo a íntima relação com a proposta da UPC. Nela, os próprios estudantes definem o que desejam aprender e quais os conhecimentos que são necessários.

Segundo a Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão (ANTEAG), “*Pode se dizer que a autogestão necessita o tempo do aprendizado que leva da heteronomia à autonomia*” a autogestão subentende a existência de autonomia e pressupõe capacitação para a administração coletiva do negócio...” (p. 9; 10). A ANTEAG salienta que defender a autogestão implica em garantir o direito à informação e democracia nas decisões. Entende que a democracia é mais que o voto ou que a mera representação, mas a

[...] partilha de poder e controle da vida do empreendimento coletivo. [Nesta perspectiva,] educar para a autogestão significa promover a autonomia e a inteligência coletiva dos trabalhadores. Na autogestão o método e a forma. de relacionamento determinam profundamente o trabalho educativo e o resultado da assessoria que se pretende. Aqui os meios determinam os fins[...] (p.10).

O levantamento socioeconômico realizado na Região do Osmar Cabral, que é anterior a proposta da Economia Solidária do Governo Federal, também apontava, o que não é novidade, a íntima relação entre a evasão escolar e a necessidade de incrementar a renda familiar como uma de suas principais causas. O grupo encarregado em sistematizar as respostas deste censo e pensar uma proposta inovadora para adultos neste município, teve a sensibilidade de visibilizar e priorizar este fator, entre as condições que garantissem ao mesmo tempo o acesso e a permanência do adulto na escola e, sobretudo o acesso e a produção do conhecimento. Ao considerar tal situação, percebeu que havia nas entrelinhas do questionário sócio-econômico, indícios de que apenas a oferta de vagas ou construção de salas de aula não (cor)responderia a demanda, porque a necessidade de trabalhar continuaria a existir e que este, aliado a outras tantas coisas, não garantiria o acesso e menos ainda a permanência do adulto e/ou do jovem na escola. Portanto, criá-las ou garantir meios e/ou condições a sua promoção passou a fazer parte do imaginário da proposta, como algo a ser contemplado.

A oferta educativa em construção e mais tarde posta em prática, considerava, inclusive porque sua matriz curricular é construída a partir da história de vida dos seus integrantes, as habilidades, competências e os sonhos. Explicitava a necessidade da escolarização, uma condição que o capital exige cada vez mais para o acesso do trabalhador ao emprego. A dificuldade para criar tais condições, até mesmo a impossibilidade, fez o grupo pensar que uma grande opção seria o desenvolvimento de formas coletivas de trabalho, como, por exemplo, a formação de associações e cooperativas. Porque, entre outras coisas, possibilitaria desenvolver a autonomia das pessoas e a autogestão.

À medida que a UPC construía e ainda constrói – inclusive porque ela se faz no próprio movimento - uma proposta de educação para os adultos, *a priori* da região sul da cidade, surgiu a proposta de uma Política Pública de Economia Solidária que vem sendo implementada pelo Governo Federal, que, aos poucos, também, vem sendo compreendida e de alguma forma incorporada pela UPC, em especial, pelos *coartisentes*, uma vez, que a Economia Solidária é uma proposta que tem grande afinidade com muitos dos objetivos que a Instituição se propõe a promover.

Possivelmente, porque *artisentes* e *coartisentes* viram na proposta de Economia Solidária, não exclusivamente condições materiais para o provimento da própria vida, bem como de valores perseguidos na própria proposta da UPC e entre os quais, a cooperação e a confiança, para contrapor a competição desumana que o capitalismo promove e que é maléfico e, ainda, obstruem a busca dessas condições necessárias a sua sobrevivência. Para

a ANTEAG: “*A cooperação e a confiança devem prevalecer sobre a competição porque concorrência e individualismo e dependência não apenas inibem. Simplesmente destroem*”. Por esse motivo a ANTEAG apregoa que se para alguns a autogestão é um projeto de sobrevivência, para ela, Associação, a autogestão é um processo de sociedade e de vida (p.12).

Paulo Freire (1987, p.37; 38) sublinha que os oprimidos acomodados e adaptados (sic) a estrutura dominadora a qual estão imersos, temem a liberdade, porquanto não forem capazes de correrem riscos em assumi-la. Mesmo a luta pela liberdade se põe como ameaça. Esse “medo” de se libertarem os tornam incapazes de buscar os outros e escutar os apelos que lhes são feitos, é como se ensurdescessem aos próprios chamados. Assim, “*preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada*” (idem, p. 38).

De acordo com a afirmação de Paulo Freire, os oprimidos se encontrariam em paradoxo, porque querem, mas temem serem livres. Porque desejam ser eles próprios, mas, simultaneamente, introjetam a consciência opressora do outro, neles próprios. Travam consigo mesmo um grande conflito, o da necessidade de se assumirem. Expulsando ou não o opressor de dentro de si. Manterem-se alienados ou desalienarem-se. Optarem por caminhos próprios ou percursos determinados por fora. Eles próprios atuarem como atores ou, simplesmente, como se fossem platéia, assistirem a atuação de outros atores. Enfim, dar voz ao que pretendem dizer ou se manterem na condição exclusiva de ouvintes, calados, mudos, cerceados do poder de criação e recriação e por consequência abrir mão da possibilidade de poder transformar o mundo. Freire usa o termo trágico para se referir a esse dilema dos oprimidos, os quais necessariamente devem enfrentar, se pretenderem a sua superação. Portanto, a emancipação para Freire seria a superação da contradição “opressores e oprimidos”, um parto doloroso, em que o homem novo que dele nasce, é produto da libertação de ambos. “*A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se*” (ibidem).

Embora saibamos que a escola não seja a redenção para todos “os males da sociedade”, ainda assim é lugar especial e privilegiado. Entretanto, ela necessita incorporar um outro perfil e se desvencilhar de uma série de características que a acompanham ao longo de significativa parte de sua existência, que não lhe deixam promover a emancipação nem mesmo a autonomia, que pobres, oprimidos e excluídos, enfim, todos aqueles que são invisíveis nesta atual sociedade necessitam.

4.4. Gestão Democrática estratégica à construção de um projeto de sociedade

Em 2001, quando assumiu a Secretaria de Educação e tomou conhecimento da realidade existente, Maldonado convidou o SINTEP e a comunidade escolar, para discutirem juntos com os profissionais do Sistema Municipal de educação de Cuiabá propostas para melhorar a qualidade da educação do Município, bem como, buscar alternativas para melhorar a qualidade de vida do povo, em especial, daqueles que freqüentam a escola pública e dos seus dependentes diretos e indiretos. Entre as suas primeiras ações neste sentido, encontra-se a atualização da Lei de Gestão Democrática, intacta desde que foi restabelecida no Sistema e, portanto, necessitava de revisão.

Em setembro de 2001, o Secretário de Educação, SINTEP, dirigentes escolares e os representantes dos Conselhos Comunitários, atendendo ao convite e a convocação do primeiro, reuniram-se na Escola Municipal de Educação Básica ou EMEB⁸² Orlando Nigro em Seminário, para tratar da reformulação da Lei de Gestão Democrática da Educação neste Município. No segundo dia do seminário, ocorreu o atentado terrorista às Torres Gêmeas e ao Pentágono, no dia 11 deste mês, difícil por isso esquecer.

Na época, o secretário Maldonado não escondeu o descontentamento com o processo que, inexplicavelmente, contou com o silêncio do Sindicato. Mesmo que as decisões da assembléia pudessem conter equívocos, faz parte do exercício da democracia respeitar e acatar a vontade da maioria, o que não significava, no entanto concordar, mas, sim saber conviver com elas. Todavia, considerou as decisões tomadas, um retrocesso, conforme deixou explícito.

A participação dos integrantes da comunidade escolar não se daria de outra forma, senão pela democratização da escola e da sua gestão – ainda que exista a opinião de que esta lógica é ou necessita se inverter. Através da participação direta na escolha e no planejamento dos “conteúdos”, a possibilidade de trazer ‘saberes’ que estão fora da escola ou da universidade, para dentro delas. Isto é, trazer os fazeres da lida cotidiana dos integrantes da escola pública para a sala de aula e agregar conhecimento a eles – pois ressignificá-los deveria ser uma tarefa inerente e natural à educação – para que pudessem, depois, reutilizá-los de volta em seus afazeres diários, domésticos ou profissionais, com mais eficácia e competência. Aprimorar as tarefas que realiza no dia-a-dia e aprender outras. Seja para conferir qualidade a realização de alguma tarefa, ou aprimorar a “fabricação” de algum produto ou mesmo aprender a fazer um artigo, que possa lhe ajudar a

⁸² Na época, a nomenclatura em curso era a de Escola Municipal de Primeiro Grau, isto é, EMPG.

economizar em algo e, ao mesmo tempo, possibilitar o investimento em outra coisa: seja uma atividade qualquer, que lhe possibilite uma inserção de mercado; seja uma tarefa coletiva comercial ou não; seja o aprendizado de um sabão, de um chá, a utilização de uma planta como remédio ou de uma casca, por exemplo, como alimento alternativo. Este fazer, que é prática pedagógica da UPC, tem sido capaz de produzir forte impacto na vida das pessoas que vivenciam a sua experiência. Cabe destacar, que os experimentos com esta dimensão têm sido possíveis onde à importância da participação e da construção coletiva são melhores entendidas, como condições fundamentais da escolarização na formação do ser humano à construção de sua cidadania.

A educação, para este fim, deve ser capaz de converter a realidade existente. Não custa nada lembrar que, ela estará contribuindo muito pouco para ajudar a construção da cidadania, enquanto estiver atrelada à vontade e o desejo do educador apenas, durante o tempo em que a maior parte da população não tiver acesso ao conhecimento, aos meios de produção, à participação política e, sobretudo se não tiver os seus direitos reconhecidos. Ou, ainda, acesso aos bens de consumo mais elementares à satisfação da vida com o mínimo de dignidade e sobrevivência. Refiro-me aqui ao pão, ao alimento. Portanto, uma educação como ato político (FREIRE, 1993-b; p. 9). Capaz de promover íntima relação entre o conhecimento e o saber⁸³: entre ciência e vida. Caminho do meio que se estabelece no diálogo entre a razão e o sentimento. Quiçá, como nos declarava Maldonado, capaz de criar uma “ciência mole” em contraposição à ‘ciência dura’. Uma ciência que não contraponha razão e sentimento, capaz de ser amorosa e humana. Deste modo, como já especificuei, com a competência de trazer o que há fora do espaço da escola ou da universidade para dentro delas. Não é mais possível e nem faz mais sentido continuarmos com práticas pedagógicas e a “transmissão de conteúdos” que insistem em negar a presença da escola na comunidade e vice-versa, como se fossem realidades distintas, como se ocupassem espaços diferentes, ou ainda, como se a escola não estivesse inserida na comunidade e vice-versa.

Não se trata aqui, de querer negar a importância do conhecimento, especialmente porque ele é pressuposto básico de toda oferta educativa séria, responsável e comprometida com os trabalhadores assalariados e outras classes desfavorecidas. Contudo, a UPC pretende trabalhar o conhecimento pertinente e relevante aos seus integrantes e não qualquer conhecimento. O depoimento da *artisentis* Ana Maria de Souza, recorda que Paulo Freire chamava a atenção de que

⁸³O termo conhecimento aqui, diz respeito ao que é científico, enquanto, o saber se refere à experiência empírica e ao senso comum.

[...] a educação (...) tem que significar. Ela tem que ressignificar a vida das pessoas. Se a educação não consegue ressignificar a vida e a história das pessoas, ela não faz sentido, então, ela [pessoa] não muda. A pessoa pode fazer até o ensino superior, fazer uma graduação, uma pós-graduação, mas se sua vida humana, de pessoa humana, a sua relação política, tanto na autonomia política, quanto na social, não vai mudar. [...] eu acredito que o conhecimento, mais que o conhecimento pelo conhecimento, ele tem que ser um conhecimento que ressignifique a vida e a história das pessoas e isso eu acho que é um ponto muito significativo que eu encontrei na pesquisa que eu fiz, porque isso está muito forte na presença da vida das mulheres da UPC. Esse sentido que a educação tem de ressignificar a vida delas e a sua história (Ana Maria de Souza⁸⁴).

Ressignificar a vida de *artistes* e *coartistes* e destarte mesclar o saber que a pessoa possui com o conhecimento científico, socialmente produzido, como forma de agregar valor maior a esse saber, favorece as atividades do seu fazer diário. Trazer o saber para dentro da sala de aula, seja na escola ou na universidade e, com base nele, construir conhecimentos acerca da prática cotidiana em que está inserido. Assim foi concebida a UPC e é assim que ela tem procurado concretizar as ações planejadas. De forma a garantir que o seu fazer possa estar impregnado de sentido, memória, intensidade e pertinência⁸⁵.

A experiência em curso na Universidade Popular Comunitária aqui relatada, constitui um exemplo de gestão democrática que vem apresentando resultados significativos, em que pese a ausência de democracia para a autonomia dos estudantes em grande parte das escolas públicas de Mato Grosso, salvo, algumas raras exceções, sejam nos estabelecimentos de ensino municipais ou estaduais. Embora muita gente possa pensar que estes processos signifiquem feitos de pequena importância, eles são passos significativos e que muito podem contribuir para a elaboração de um modelo de gestão capaz de impulsionar a democracia na ótica popular. A gestão democrática escolar é ainda incipiente e recente. São de pequenos feitos que a história se forja. Não custa nada lembrar que os principais acontecimentos que mudaram o seu curso como, as revoluções industrial e francesa, por exemplo, não se deram do dia para a noite ou vice-versa.

Não se dorme em um regime de governo que promove práticas autoritárias e se acorda com outro plenamente democrático, como se a democracia pudesse, a exemplo de uma lâmpada ser “ligada” ao se apertar o interruptor de uma tomada. Há no mínimo um período de transição, que a história da humanidade tem demonstrado demasiado longo para esta mudança. Os acontecimentos que marcaram a nossa história, são tecidos anos a fio. Por exemplo, a Revolução Francesa que Rousseau tanto idealizou e não viu acontecer. Não é à-

⁸⁴ Entrevista realizada em 24 de novembro de 2006, no campus Paulo Freire em Cuiabá, com a *artistes*, Ana Maria de Souza Lima, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

⁸⁵ Sentido, memória, intensidade e pertinência, são elementos constitutivos dos pressupostos teóricos, que inspiram o fazer pedagógico da UPC e os quais trato, com maior profundidade, no quinto capítulo deste estudo.

toa que se ouve tanto falar em paciência histórica, sobretudo na área da educação. O que não significa esperar, como bem cantava Geraldo Vandré.

A participação, dá a entender que se apresenta como um processo irreversível, na medida em que quem a experimenta costuma não querer mais ficar de fora das tomadas de decisões, em particular, quando estas dizem respeito aos próprios destinos. De um lado, os pretensos donos do poder não costumam abrir mão para este tipo de experiência. De outro, a parcela da população que teve a oportunidade de participar deste tipo de experiência, independente da forma como essa participação tenha se dado, não pretende transferir a terceiro, a possibilidade de tomar decisões, por mais simples que tenham sido essas decisões.

A UPC tem se expressado como uma dessas experiências e procura consolidar ou consolidar-se enquanto espaço educativo e simultaneamente de participação efetiva e de vivência da democracia direta. Neste sentido, organiza e estrutura o seu fazer pedagógico trazendo para si, elementos presentes na vida diária das pessoas, em seus afazeres e nas relações que entre elas se estabelecem. Muitos dos elementos que compõe a sua organização, conforme procuro descrever no capítulo subsequente, são inéditos à prática escolar e universitária que estamos habituados.

Capítulo V: A UPC: o arcabouço e o cotidiano

[...] existe uma diferença, porque através da UPC você vai sentindo maior estímulo em fazer as coisas. [...] Porque antes de vir para a UPC eu imaginava que tudo poderia acontecer, só que o fato de eu estar presente ou não, não iria fazer diferença alguma, mas agora sei que faz a diferença.

(Antônia Albuquerque⁸⁶, *coartisentes*)

5.1. Organização e cotidiano: as bases conceituais da UPC

O cotidiano escolar nos tem apontado que a estruturação do seu trabalho, em geral, assim como os princípios que orientam o seu fazer pedagógico, pouco tem contribuído para promover a participação dos seus integrantes. A escassa mobilidade social pode servir para comprovar que a organização deste fazer pedagógico na escola, mesmo na universidade, pouco ou nada, tem favorecido o surgimento de práticas democráticas numa e noutra. O cotidiano escolar e/ou universitário em geral, não estimula a autonomia dos seus integrantes, menos ainda tem se mostrado capaz de promover a emancipação dos mesmos. Ao contrário, a organização das atividades nas escolas ou nas universidades é orientada, cada vez mais, pelo liberalismo e assim procuram justificar um modelo democrático, onde as decisões são tomadas apenas por representantes e não pelo coletivo.

A fim de se contrapor a esta lógica, a UPC apóia as ações educativas, postas em prática no cotidiano, em princípios que não têm feito parte da escola ou da universidade que habitualmente conhecemos. Alguns princípios, porque foram esquecidos e outros porque são princípios inéditos em espaços educativos formais, tanto em uma, quanto em outra. Entre os quais, em especial, a necessidade de promover oferta educativa diferenciada para adultos neste município, com base em outra visão de democracia. Democracia com menos representação e mais protagonismo dos integrantes, capaz de pôr em prática na escola ou na universidade simultaneamente outros princípios. Senão no sentido de reinventar a escola e universidade, no mínimo, favorecer outra maneira de desenvolver os trabalhos e atividades em seu interior, que permitissem a conexão entre ambas e a sociedade a qual pertencem.

Com estes propósitos, a UPC tem se pautado em princípios como: a práxis; o riso; a dúvida; em autonomies inter-relacionadas e interdependentes; em comunicações múltiplas e polifônicas; a evolução (evolvimento); a emancipação e a liberdade; o policentrismo, policompetência, autonomies fortes e inter-relacionadas; a auto-organização, autoprodução

⁸⁶ Entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2007, no campus Bela Verena, com a *coartisente* Antônia de Souza Albuquerque, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

e harmonia; é emancipatória e livre; é existencial e não essencial; é poliarquia ou não hierarquia; é espontânea e não preconcebida; e, por fim, errática⁸⁷.

A UPC é um espaço educativo em reorganização permanente, que busca o equilíbrio à medida que se movimenta, isto é, no próprio movimento. Procura a harmonia através de uma incessante criação, “destruição” e reconstrução de conceitos e significados. O seu processo, gera produtos e resultâncias, que são capazes de impregnar com sentidos a vida de seus integrantes e, assim produzir memória. Constitui demanda que nasce da existência concreta e real dos seus estudantes. Não é essência proclamada, ou “futuro” predestinado. Seu curso é espontâneo, porque não se prende à rigidez de um currículo *pré-concebido*, mas, planejado com base na história de vida dos *coartisentes*, nas suas habilidades e competências e dos seus desejos mais profundos. É *poiésis* e não fabricação.

A UPC, em processo permanente, constrói coletivamente a sua identidade, a partir da vida dos próprios integrantes. Através de ações conjuntas, interações e resultados comuns interdependentes. Propõe uma dimensão desburocratizada, que permite agilizar sua organização e tensionar os habituais modelos hierárquicos (verticais) existentes nas instituições educacionais e na ordenação das relações sociais estabelecidas. Não é uma organização que nasce dada, ao contrário, ela própria se produz a partir do entendimento de suas partes e totalidades. Não busca a equidade por si só, mas, sim, a diversidade em uma perspectiva de evolvimento na diferença.

Semelhante à visão de Joseph Jacotot (apud RANCIÈRE, 2004), em que certifica que liberdade, conhecimento e emancipação, não são objetivos do ser humano, mas características inerentes a ele. Tem como grande desafio, a vivência de processos de individuação que os concretiza, a proporção que exige a alteridade como princípio indispensável. A UPC pode ser definida a partir da exclusividade e originalidade, como ela formata os seus processos de evolvimento e pela adequação (ou mesmo pela subversão) dos objetivos educacionais às demandas reais dos educandos individualmente verificadas.

Cada *campus*, “formata” uma matriz curricular específica a partir da realidade e da história de vida dos seus *coartisentes*, acrescidos das suas habilidades e desejos e, por essa mesma razão, provavelmente seja única para cada enturmação. Não obstante, procura integrar os vários *campi*, promove a troca de experiências e de ações conjuntas sinérgicas entre si. Tem uma organização interna em cada que é poliárquica e o modelo co-operado de gestão. A administração não conta com uma estrutura humana específica, confundindo-se as suas demandas com as do próprio processo de evolvimento.

⁸⁷ Ver a esse respeito em arroubos & cometimentos, <http://maldonado.squarespace.com/upc/>.

Qualquer “trabalho” realizado na UPC é, incondicionalmente, compartilhado entre *artisentes* e *coartisentes*, seja ele interno ou não. Também não existem nela, funções subalternas de apoio ou, menos ainda, funções superiores de gestão. Os *campi* mantêm entre si, uma relação de autonomia e independência. Estabelecem, porém, espaços interinstitucionais de gestão coletiva, de trocas de experiências e de aprendizados, consubstanciados nas *saberências* (reuniões de estudo e de trabalho) semanais e nos trabalhos de comissões *intercampi*, criando uma rede solidária aprendente e de gestão. Compartilhamos a concepção de Libâneo de que “*as escolas são [...] instituições aprendentes, portanto, espaço de formação e aprendizagem, em que as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas*” (LIBÂNEO, 2005, p.3).

Portanto, a UPC desenvolve suas atividades diárias - considera-se que todas elas sejam necessariamente pedagógicas, porquanto são educativas – de acordo com um planejamento que tem base em uma “estrutura organizacional”⁸⁸, a qual orienta seu fazer pedagógico, dentro e fora de suas salas de aula, são elas: as mesas de aprendizagem, oficinas, ferramentarias, laboratórios de intervenção, *saberências* e conferências e com fusão.

As *Mesas de aprendizagem*: são espaços onde as vivências dos *artisentes* e *coartisentes* são reorganizadas coletivamente, com aprofundamento de algumas de suas dimensões. Tomam por base a história de vida de ambos. Buscam saberes, conhecimentos e habilidades, que as pessoas já possuem, bem como os seus desejos, e a partir deles, organiza a chamada “grade curricular”, que é construída ao longo do processo, acrescidas de oficinas e ferramentarias. Nas mesas de aprendizagem o saber de um não é maior do que o saber do outro. Nelas, *artisentes* e *coartisentes* estão em posição de horizontalidade.

As *Oficinas*: são espaços aonde os saberes ou habilidades dos *coartisentes* em um campo específico são superiores ao saber de *artisentes(es)*, os quais, organizam o trabalho desenvolvido a partir do aprofundamento destes conhecimentos. Nas oficinas, são os *coartisentes* que assumem o papel de *artisentes*, de acordo com saberes que possuem. *Artisentes* e outros *coartisentes*, neste caso, tornam-se todos *coartisentes*. Há uma Posição de verticalidade potencializada pela práxis, pelo saber.

⁸⁸ A proposta da UPC e toda sua formulação teórica, ainda estão em processo de construção. Termos utilizados como, por exemplo, “estrutura organizacional” em meio a uma proposta inovadora, para designar uma construção inédita, o que pode soar contraditório e passar a sensação de algo estático, fechado. Mas, isso ocorre justamente em virtude do próprio processo de construção da proposta e da falta momentânea de outros termos, que melhor expressem o que se pretende formular.

As *Ferramentarias*: são espaços de aprendizagem de conhecimentos específicos necessários ao desenvolvimento das demais atividades. É o espaço, onde o professor é professor e desenvolve nelas conteúdos ou conhecimentos historicamente produzidos. Os *artisentes*, exercitam docência, a partir das demandas realmente verificadas para o desenvolvimento de produtos (definido a seguir). Há uma Posição de verticalidade potencializada pelo conhecimento.

Os *Laboratórios de Intervenção*: são espaços onde a atividade desenvolvida, impacta diretamente a qualidade de vida dos envolvidos. Ainda que não gere diretamente renda, permite que se faça economia. Seja, por exemplo, pela venda de doce na praça, fabricação de materiais de limpeza e higiene, seja pela utilização de chás, a partir de conhecimentos adquiridos. É espaço de *causação* – de intervenção no ambiente e nas condições reais onde acontece a vida. Os *artisentes*, atuam informando e potencializando as ações dos *coartisentes*.

As *Saberências*: são tempos-espaços de estudos, formação e reflexão dos *artisentes*, mas aberto a todo grupo de trabalho, possibilitando, também trocas de experiências e saberes entre os *artisentes* e *coartisentes*. Tem-se constituído em espaço de articulação, planejamento, avaliação e reflexão das vivências de todos os *campi*, bem como de espaço de implementação de ações coletivas.

A *Conferência*: é um espaço de organização, reflexão e planejamento das atividades, criado e estruturado pelos *coartisentes* do Herbert de Souza, onde os *artisentes* podem ser convidados e serve para avaliar as atividades cotidianas em desenvolvimento no , em todas as suas dimensões, educacionais, sociais e políticas, entre outras. Este espaço passou a ser utilizado, também, pelos *coartisentes* no Bela Verena, no CPA III.

A *Com fusão*: é “espaciotemporalidades” anual de trocas de experiências e de saberes entre os *coartisentes*, aprofundamentos temáticos e exposição de trajetos e resultâncias *intercampi* e social ampliado com as características assemelhadas a de um seminário.

Em cada “espaciotemporalidade”, *artisentes* e *coartisentes*, orientam as atividades educativas, combinando todo o esforço necessário para a geração de produtos, tais como, os do Herbert de Souza, por exemplo: um livro de autoria coletiva, intitulado “Nossa Cara é um País”, que conta as histórias de vida dos integrantes; um programa de Rádio “saber com sabor”, com entrevistas à personalidades e autoridades, dicas de saúde e de culinária, humor, lazer, atualidades; um jornalzinho do Bela Verena: o “Trelento de Revestrés” acerca

do cotidiano de *coartisentes* e *artisentes* e a realidade da comunidade local⁸⁹. Os produtos são os fios condutores, que orientam a prática educativa da UPC. Devem ser fruto de atividades de pesquisa, fundamentadas na necessidade de aprofundar saberes e conhecimentos necessários à vida dos *coartisentes*, *artisentes* e da comunidade, para poder garantir a pertinência do “conhecimento”. Fato, que exige a quebra de certos paradigmas, pois só o profissionalismo, em geral, não se mostra suficiente. É preciso romper com o conceito fechado do que é ser professor e mais, reconhecer as suas raízes.



Foto 1 – Produto; Programa de Radio



Foto 2 – Produto; Jornal “O Trelento de Revestrés”

5.2. *Artisentes* e professores

Poucos professores, até agora, conseguiram definir ou distinguir a sua identidade. A maior conseqüência concreta desta realidade é o impedimento de uma relação mais íntima e inclusive, mais humana e solidária dele com os alunos. De um lado, porque não se reconhece enquanto trabalhador e, de outro, porque também não é reconhecido por quem detém o poder econômico e político do País. Falta de identificação que não deixa de ser estratégica.

A ausência dessa identidade, influencia diretamente o seu fazer pedagógico, à medida que sua visão de mundo, guarda pequena e até, certas vezes, nenhuma relação com a realidade dos trabalhadores, excluídos e desassistidos em nosso País. População a quem, em geral, se destina a atuação prática dos professores do Sistema Público e com a qual a UPC pretende guardar forte vínculo.

Há entre os professores, uma parcela considerável que se vêem como intelectuais e se entendem de classe média. Concepção perceptível e incorporada aos hábitos e confirmada quando questionados. Estão convencidos de que os trabalhos que desenvolvem se voltam para a satisfação dos interesses dos integrantes da escola pública, isto é, para os

⁸⁹ A princípio um jornal periódico bimestral, devido à falta de patrocínio, porém, com a intenção de tornar-lo quinzenal e mesmo semanal.

filhos dos trabalhadores e outros invisibilizados do e pelo sistema⁹⁰. É possível, que nesta prática não exista dolo, mas, só o equívoco, no entanto os resultados apontados e as críticas generalizadas não permitem comprovar essa suposta convicção.

Este pensamento, também faz parte do ponto de vista de uma parcela dos professores, que ora compõe o quadro de *artisentes* da UPC – diga-se, através de contratos precários de trabalho – e de outras pessoas como, os diretores da Fundação e parte dos seus assessores -quadro composto por cargos de confiança dos diretores. Alguns deles, se referem aos estudantes como “*os coitados dos coartisentes*”. Em artigo intitulado “A domaçaõ dos bárbaros”, o professor Maldonado (2005-b) chama a atenção de que a UPC, não se deve esquecer, foi criada para quem a ordem estabelecida, não conseguia e ainda não consegue ver. Quando quem está no poder se refere a essa gente, mais particularmente à UPC e aos seus integrantes, o faz com sobressaltos: “[...] *uma Universidade? Para quem? Para quem? Acho que isso é enganar o povo, coitado?*”

Não podemos, no entanto, esquecer que muitos dos nossos “representantes” são professores. Inclusive existe entre eles, um que insiste em declarar que o seu governo será conhecido e lembrado como o “*governo com a mania de educação*”. Neste sentido, cabe perguntar: educação a favor de quem? Assim, seria possível entender ao se ouvir chamar os *coartisentes* de “coitados”, ainda que não se possa concordar.

A condição que reflete a falta de clareza a respeito da identidade do professor, está presente de forma explícita no depoimento da professora Rosangela Góes, *artisentis* do Herbert de Souza. Rosangela é uma dos cinco *artisentes* excluídos, de forma arbitrária da UPC, pela diretoria executiva da Fundação. Retomarei este fato mais a frente, porque ele causou forte descontentamento nos *coartisentes* e motivou dupla representação no Ministério Público. Por eles próprios e pelos *artisentes*, acontecimento que é mais um indício forte de expressão de cidadania. Para Rosangela Góes, o professor se encontra ainda que inconsciente, em grande dilema:

[...] A educação da população, principalmente em nosso País, nunca foi para todos. Essa é a nossa grande luta, mas isso infelizmente ainda não é uma realidade. Então o professor, ele é classe média, ele está no meio. Ele nem se entende por trabalhador e ele não é elite. Então ele está sempre naquela intermediária, com uma dificuldade muito grande de fazer uma opção de classe. Isso tem dificultado muito o próprio trabalho do professor em favor da população. (Rosangela Góes).

⁹⁰ Tenho percebido, que o professor adotou um discurso, mais ou menos uniforme, que se equivale ao discurso democrático dos políticos. Em tese, todo professor de escola pública tem afirmado, que a sua prática pedagógica está voltada para os interesses dos integrantes dessa escola, entretanto, o que assistimos, são ações que reforçam um outro projeto de sociedade. Vê-se utilizado, um processo de avaliação que estimula a competição, é voltado para a classificação e dá ênfase ao individualismo, apenas, para citar um aspecto.

Ana Maria Araújo Freire, afirma que durante longo tempo a preocupação com a educação no Brasil não existiu. Esta preocupação apenas surgiu mais tarde, como meio capaz de tornar a população dócil e submissa. Educação que seguia as determinações da Coroa Portuguesa e ficou a cargo dos jesuítas a comando do Pe. Manoel da Nóbrega, introduzir elementos imprescindíveis, segundo ela, para a inculcação ideológica à espoliação da colônia. (FREIRE, 1995; p.32)

Com postura, que é diferente do posicionamento de uma parcela dos professores, o *artisentis* é um profissional que passa a se enxergar como trabalhador. Ainda que execute um trabalho predominantemente intelectual⁹¹. Na concepção capitalista de trabalho, há uma clara distinção entre o trabalho intelectual e o manual, separando-os e, mais do que isso, valoriza um, enquanto desqualifica o outro. Provoca a divisão social entre quem pensa e quem executa as tarefas e como consequência, à medida que valora diferentemente um do outro, também estimula uma distinção entre classes que produz conflitos entre ambos.

Esta é uma lógica que a UPC procura superar na prática, à medida que prevê uma organização horizontal para realizar e dividir as tarefas e atividades que nela se desenvolvem, interna ou externamente, entre todos que a compõem. Componentes, a quem nós, da UPC, preferimos chamar de habitante. Em nenhum lugar existe o consenso – até porque não pode haver educação para a autonomia no consenso – e a UPC não seria a exceção, logo, esta não é uma visão uniforme. Há entre nós os integrantes, quem se considere professor e limite a sua atuação profissional à sala de aula ou a tarefas específicas desta profissão.

Conviver com a diferença constitui o próprio ideal democrático. A disputa saudável consiste em conviver na diferença e com ela e possivelmente seja a maior virtude deste ideal. Desde a primeira seleção interna do Sistema, para compor o quadro inicial de professores da UPC, a diferença estava presente. Já se manifestava no primeiro grupo, tanto que após a sistematização dos resultados do levantamento censitário realizado no Bairro Osmar Cabral e região, houve a necessidade de se refazer o grupo, embora isso encerrassem certo paradoxo, pois o grupo não demonstrou afinidade com a proposta, no entendimento do secretário Maldonado. Ser *artisentis* exigiria, como veremos a seguir, assumir funções além

⁹¹ Uma parcela dos professores supõe que faz parte, da classe que é responsável pelo trabalho intelectual na/dá sociedade. Todavia, esta concepção, não confere com o pensamento hegemônico em curso. Para esta, o professor não realiza um trabalho puramente intelectual e se o faz, tem outra magnitude. Tanto é verdade, que não há equiparação salarial entre professores e gerentes de empresas. Mesmo dentro da escola, há certa diferenciação entre o salário do diretor e do coordenador pedagógico, por exemplo, em relação ao salário dos demais professores. A hierarquia existente serve para justificar as diferenças, sob a alegação de que estas duas figuras são, em última análise, os que respondem pela escola, ainda que a gestão democrática pressuponha divisão de tarefas e de responsabilidades. Sem hierarquia não há a quem cooptar.

das tarefas tradicionais de professor e na concepção do ex-Secretário, o grupo formado não possuía este perfil. Entendia inclusive, a necessidade de se conviver com a(s) diferença(s), até como algo imprescindível, porém, julgava que ela(s) não poderia(m) extrapolar certo limite sob o risco de extinguir o projeto antes mesmo de ele ser posto em prática.

Em nosso ponto de vista – refiro-me assim, porque me incluo entre as pessoas que contribuíram no processo de construção pedagógica da Universidade Popular Comunitária até aqui – apartar o saber do conhecimento, simplesmente por fazê-lo, significa uma forma sutil e perversa de discriminá-lo. Em especial, quando se refere à educação dos adultos, porque trata de seres que têm muita experiência de vida e, portanto, vários saberes. Saberes que até podem estar desconectados do(s) conhecimento(s) pela teoria, mas não pela ação, pela prática. Ao se desconsiderar a história do adulto, se perde a capacidade de estabelecer o vínculo entre a educação – conhecimentos – e a realidade dos alunos – seus saberes – em geral essa junção dificilmente ocorre e quando existem são muito tênues.

Este fato, segundo o censo denota, aparece como uma das principais causas, porque muitos demandantes perdem o interesse pela educação, seja em qual for o espaço onde ela é oferecida. “Essa conexão” que vou denominar, provisoriamente, assim, não é uma exclusividade da UPC, mas, com efeito, um dos locais onde ela é mais intensamente “perseguida”. Acrescenta-se a esta incessante busca às relações pessoais que desenvolve, pautadas na afetuosidade, respeito e confiança entre outras coisas. Constitui-se, desta forma, um dos grandes diferenciais da UPC e é, facilmente, encontrada na fala de seus *coartisentes*, tanto direta quanto indiretamente, quando eles próprios, por exemplo, comparam com a escola dos filhos. A resposta, resguardado um e outro semitom, é mais ou menos uníssona;

[...] lá na UPC a gente aprende para a vida, para o cotidiano da gente. A gente não esquece do que aprende na UPC. E, na escola da minha filha, é aquele momento. Vai fazer prova, estuda, decora e ai vai fora e some (Luciene Costa⁹²).

[...] a UPC é o dia-a-dia da gente, ensina o dia a dia e nessa escola tradicional mais lá e diferente porque enche o quadro de tarefa e pede lá para a gente escrever no caderno e acabou (Maria Casimiro⁹³).

[...] a UPC tem sim tem muita diferença das outras escolas. Até porque você tem direito de estar discutindo e colocando as suas idéias, debatendo sobre certos assuntos que entra na sala de aula. Então é muito bom. Você passa o seu

⁹² Entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2007, no campus Herbert de Souza, com a *coartisente* Luciene da Costa, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

⁹³ Entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2007, no campus Herbert de Souza, com a *coartisente* Maria Casimiro de Oliveira, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

conhecimento e recebe o conhecimento dos outros coartisentes também (Yvone Marilac⁹⁴).

O ensinar e o aprender na UPC, “*é o do dia-a-dia da gente [...] Quando se aprende para a vida a gente não esquece*”, segundo as *coartisentes*. É impossível alguém passar pela vida sem adquirir nenhum tipo de conhecimento, no entanto, a escola teima em desprezar o saber popular e o senso comum sob alegação de falta de cientificidade. Como curiosidade, o paradoxo, pois ao mesmo tempo em que prescreve o encurtamento da distância entre a teoria e a prática, impede que um passe o conhecimento – ou o saber - a outro. A isso, reage o processo de ensinar e aprender na UPC, demonstrada através da observação atenta de Yvone Marilac. Entendido isso, entende-se o projeto.

O adulto egresso da escola pública que chega à universidade, não evade com a mesma frequência que nos outros níveis de ensino, pois a maior causa está relacionada às condições econômicas. Todavia, os integrantes das escolas públicas que chegam às universidades públicas e a concluem ainda são poucos. Há estudos, que apontam que a maior parte destes poucos egressos não conseguem ingressar nos cursos considerados mais elitizados, como os de Medicina e Comunicação, por exemplo.

Portanto, na UPC, uma universidade que tem a pretensão de formar de fato cidadãos, não pode haver segregação ou a recusa à realidade do estudante. E, muito menos, negar as diferenças existentes nesta realidade. Não significa como alguns têm pronunciado, considerar as dessemelhanças com igualdade, uma vez, que esse tratamento não tem produzido outra coisa senão amplia-las. Elas, necessariamente – o que é de se lamentar - precisam ser tratadas com distinção, para que possam ser equanimizadas (PDI, 2005).

Em uma escola ou universidade onde as diferenças não são tratadas com respeito, é praticamente, impossível se falar de cidadania e tudo o que demais resulta dessa assertiva como, por exemplo, falar de democracia, autonomia e liberdade - condições essenciais para poder se fazer escolhas - a fim de que não se dependa, exclusivamente, do humor e da benevolência de outrem. Com efeito, não pode existir cidadania sem a democratização das relações existentes, quer na escola, quer na universidade - mesmo na sociedade - e sem que estes espaços sejam locais de exercício dessa cidadania. E a democracia, na sua gestão, é uma condição *sine qua non* à cidadania.

Há formas de tratamento que, a primeira vista e livre de análise mais profunda, insinuam uma relação de iguais, mas na realidade só são possíveis de se estabelecer, porque consideram em sua gênese essas diferenças a que me refiro. O vereador Lúdio Cabral

⁹⁴ Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2007, no campus Paulo Freire, com a *coartisentis* Yvone Marilac da Silva Ferreira, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

observa num primeiro momento, que a UPC é um espaço onde não existem hierarquias e, isso, segundo ele, é um grande diferencial que possibilita se discorrer sobre a cidadania,

[...] Na verdade talvez o grande diferencial, o maior de todos eles, para mim, num primeiro momento, como médico nesses anos, o diferencial que eu pude perceber muito claramente é que eram pessoas excluídas, marginalizadas, que estavam autonomamente se resgatando para a vida, para o exercício pleno da cidadania. Para mim essa foi, ao longo do tempo, o grande diferencial dessas pessoas. (Lúdio Cabral)

O processo em andamento na UPC, tem apontado resultados bastante interessantes, podem servir de referência para outras experiências de gestão democrática em Cuiabá. Em que pese às tentativas atuais de comprometer a democracia nela existente, devido à ampla falta de conhecimento, demonstrada pela atual diretoria da Fundação e da “equipe de articulação” acerca da gestão democrática na/da Educação. De um lado, a descrença absoluta neste processo e, do outro, a visão de democracia que a fundação defende, haja vista o último encaminhamento⁹⁵, deve ser a mesma que era defendida pelos “déspotas esclarecidos”, os quais possuíam como lema a frase, *"Tudo pelo povo, sem o povo"* (BARSA, 1995).

A verdade é que na prática, estando-se ou não de acordo com aquele último ponto de vista, a opção de escolha, na maior parte dos casos, não existe e tem sido condicionada a troca de favores. Tanto faz, se na sociedade ou na escola, a autonomia das universidades, inclusive as públicas, está cada vez mais condicionada à barganhas políticas, que visam, exclusivamente, garantir o seu financiamento, segundo Boaventura Santos (2004). Este mesmo autor (ibidem, p. 8; 9), previa há mais ou menos dez anos atrás, os desafios e as crises impostas a ela ao final do século XX. O autor alertava para três crises, a saber: *a crise da hegemonia*, produto das contradições entre as funções tradicionais da universidade e das que lhe atribuíram ao longo do século XX; *a crise de legitimidade*, a partir do instante em ela deixou de ser uma instituição de consenso, em face da contradição entre hierarquização dos saberes especializados e, também, devido a restrições do acesso e as exigências e políticas por sua democratização, por fim; *a crise institucional*, resultante da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de seus valores e de seus objetivos e a crescente pressão para atender a critérios de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Em que pese os rumos e o papel distorcido destinado à escola, à universidade e à educação em geral, embora nem tão distorcida assim, para quem detém a hegemonia do

⁹⁵ Os *coartisentes* foram proibidos, pela diretoria da FUNEC, de participar de uma reunião no dia 17 de agosto de 2007, no Delmira de Figueiredo, a qual tinha como ponto de pauta a discussão de uma proposta de avaliação para a Instituição.

poder e das idéias, a escola ainda é um espaço privilegiado para a constituição da cidadania de seus integrantes.

Ser cidadão, implica vivenciar os princípios em que a instituição apóia a sua prática e esta ultrapassa o que de praxe entendemos por pedagógico na escola. Conseqüentemente, exige compromisso, responsabilidade e respeito com o outro, entre outras coisas. Essa dificuldade está muito presente no cotidiano da UPC e é o maior obstáculo interno a ser superado. Além do profissionalismo exige, compactuar com a visão de mundo compatível com a conceituação teórica do *artisentis*. Recorde-se que ele é o profissional com habilidades e saberes adquiridos pelo estudo e/ou pela prática, que exercita uma maneira coletiva de ser e de agir.

Rosângela Góes, explicita a dificuldade de ser *artisentis* e deixa implícito nas entrelinhas da sua declaração, que a formação para ser educador precisa ter um outro foco. Contudo, a avaliação institucional parece se contentar, minimamente, com os professores que cumprem o expediente de forma protocolar e burocrática. Ser *artisentis*, ao contrário, requer que se ultrapassem expedientes e alguns deles geram conflitos, ora pessoais e ora coletivos, como bem aponta a declaração abaixo;

[...] tem uma outra coisa e que eu acho, que também entra em conflito que às vezes, é o que causa muito problema nas relações de grupo, dentro dos próprios profissionais que trabalham juntos, é o fato da gente ter sido educado para ser professor. E, na UPC, a gente tem que ser artisentis. Para mim qual é a diferença básica? Como o Auro já dizia, vem do próprio nome, da etimologia, da concepção, do conceito. Professor é aquele que professa uma verdade, então ele tem uma verdade e o artisentis é aquele que cria, que faz, é aquele que procura fazer acontecer. O professor é um profissional uma profissão, que há muito tempo, que vem para servir aqueles que têm o poder. (Rosângela Góes).

Ser *artisentis* implica em cobrança, liberdade extrapolada, compromisso e responsabilidade, entre outras coisas. Aquele que cumpre só o que é do expediente não entende o que é ser *artisentis*. Ser *artisentis* exige mais. Quem não tem o perfil, não se sente bem com isso, porque passa a ser exigido mais, tanto dos colegas quanto dos *coartisentes*. Razão, porque ser *artisentis* é um verdadeiro exercício da alteridade. Rompe com o tradicional, o que é difícil para todos e requer um refazer constante. A inovação aponta para um caminho desconhecido. O desconhecido, em geral, suscita ansiedade e medo. Muitos não conseguem romper com essas amarras.

5.3. A (co-)artisênsia e o fazer cotidiano

As atividades realizadas pelos integrantes da UPC, são planejadas a partir da história de vida dos *coartisentes*, o que procura garantir a cada ação desenvolvida,

significado e sentido para os estudantes e, nesta perspectiva, devido a sua pertinência, conferir-lhe intensidade. Desta forma, possibilite deixar marcas, rastros e criar memória. Sobretudo, por se tratar de pessoas invisíveis e esquecidas pelo sistema político vigente, para as quais raríssimas políticas públicas são dirigidas.

O desenvolvimento das atividades educativas, postas em curso na UPC, procura promover e privilegiar relações horizontais entre professores e alunos. Como vimos, um processo de construção e criação coletiva e permanente, onde essas duas figuras passaram a se chamar *artisentis* e *coartisentis*, respectivamente. Justamente porque seus fazeres e afazeres cotidianos extrapolam as condições conhecidas de professor e de aluno.

Tanto um, quanto o outro, desempenham papéis diferentes daqueles que estamos habituados a presenciar na escola. O protagonismo de ambos, permite ultrapassar as relações e práticas comuns da maioria das escolas e universidades públicas ou privadas. Entre outras coisas, rompe com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Assim, o ex-Secretário de educação de Cuiabá, Carlos Maldonado e o coletivo de professores da UPC, por não encontrarem em nosso léxico, um termo que pudesse definir estes novos perfis, criaram um neologismo com essa finalidade, ao mesmo tempo, que inauguravam uma nova profissão⁹⁶.

De um jogo de palavras e combinações surgiu o termo *artisentis*⁹⁷, que foi o escolhido para designar este novo profissional da educação, que tem a atribuição de assumir tarefas que superam as atividades da sala de aula, sem deixar de serem pedagógicas. E para o aluno, o grupo optou pela colocação da partícula “co” antes da palavra *artisentis*, porque ela dá a idéia de quem faz com, quem faz junto com.

Fazer juntos constitui ou caracteriza a horizontalização do poder e isto não apenas engloba a idéia central ou a lógica de gestão democrática, mas o descentraliza na prática. Para exemplificar, cito a limpeza da universidade que é feita no coletivo entre *coartisentes* e *artisentes*. Este tipo de ação supera o discurso e rompe com a dicotomia entre teoria e prática no concreto. Mais particularmente entre trabalho intelectual e manual, dimensão gramsciana que é imprescindível versus a fragmentação.

⁹⁶ Uma matriz curricular centrada na história de vida do aluno pode exigir certas competências, que as áreas de conhecimento existentes, não dão conta de responder. O *artisentis* pode ser um outro profissional, um bacharel em direito ou engenheiro, por exemplo. Esta é uma outra razão, para justificar a necessidade de se inaugurar uma nova profissão.

⁹⁷ Profissão inaugurada na UPC e regulamentada através da Lei Complementar nº 117/04, publicada na Gazeta Municipal, de 08 de julho de 2004. Teoricamente, os profissionais da UPC são *coartisentes*, mas dado ao pouco de tempo de existência do projeto, em muitos momentos, assumimos o papel de professores.

Na estrutura de pessoal da UPC, não há nenhum outro integrante mais, além dos *artisentes* e *coartisentes*. Juntos, desempenham todas as funções e tarefas de uma universidade ou escola tradicionais. Na UPC, os *coartisentes*, vivenciam a mesma iniciativa e autonomia que os *artisentes*. É nesta conjuntura que ele passa a ser chamado *coartisentis*. Porque o aluno (*coartisentis*) deixa de exercer o papel ambíguo, etimologicamente “pouco feliz” de aluno (sem luz) e o *artisentis* deixam de ter a tarefa exclusiva de poder mediar conhecimento para aquele que pretensamente não o teria. Efetivamente se estabelecem mudanças nas relações pedagógicas e interpessoais. Nas relações pedagógicas o *artisentis* está mais para animador (FAUNDEZ, 1993) e nas relações interpessoais está mais para colega ou amigo, porque tanto as relações pedagógicas quanto estas se desenvolvem em cumplicidade, com confiança. Na mesma linha de raciocínio, Ranciére (2004) afirma que o mestre deve ser o facilitador do conhecimento. O depoimento de Ana Maria de Souza ilustra essa constatação,

[...] a educação na UPC avançou, porque por mais dificuldades que nós tenhamos a gente conseguiu fazer esse trabalho, onde existia uma relação, eu acredito, assim, de igual para igual entre educador e educando e essa troca de saberes de conhecimentos, [...] fez com que não só os educandos crescessem, mas nós educadores crescemos muito junto com eles. Eu acho que a UPC tem um diferencial muito grande da educação tradicional neste sentido. Essa relação professor x aluno, no meu ponto de vista, é muito significativa na UPC. E, é, exatamente, este ponto que faz com que o coartisentis, que é o nosso educando, ele se sinta parte desse processo. Ele tem essa necessidade, essa sede, esse desejo de crescer e de fazer junto. [...] eu acho que a educação faz sentido, ela dá sentido a vida, a história das pessoas, porque ela faz com que as pessoas se vejam enquanto sujeitos, não mais apenas como um objeto. Ele é um objeto, mas ele é, também, um sujeito desse processo histórico e do processo da construção do seu conhecimento (Ana Maria Souza).

As declarações dos *coartisentes* também comprovam que esta relação interpessoal diferenciada entre eles e os *artisentes* não se deriva de nenhuma pura teorização, mas, sim está presente no dia-a-dia da UPC, e ela faz grande diferença, tanto em relação a construção do conhecimento, quanto em relação a autonomia. Pois

[...] na UPC você tem uma relação aluno e professor, que é uma relação de igual para igual. E, já nas outras escolas não. Então você se sente [...] você é alguém dentro da UPC, que você é importante para a UPC. Então isso faz a diferença (Isaman Gonçalves⁹⁸).

Nós coartisentes estamos sempre exigindo isso, não que eles te deixem com complexo. Eu estou falando de agora. Do novo quadro [de artisentis] que entrou. [...] o quadro anterior era totalmente diferente né? [...] Daqui uns seis meses eu vou poder falar mais sobre isso. Hoje eu estou só analisando. E [analisando] muito? Mas antes sim, os artisentes anteriores deixavam que a gente tivesse um horizonte. Que fosse assim de igual para igual praticamente (Ivone Marilac).

⁹⁸ Entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2007, no campus Herbert de Souza, com o *coartisentis* Isaman da Silveira Gonçalves, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

[...] além daquela maneira diferente de ensino tem aquela questão de relacionamento pessoal. A gente dá mais valor em quem está mais próximo da gente e a gente se sente mais valorizada ao mesmo tempo (Antonia Albuquerque).

[...] na escola da minha filha [...] o professor é mais do que o aluno, não é igual. Lá na UPC o professor e aluno é tudo igual. Não tem diferença um com outro (Luciene Costa).

A *coartisentis* Elizabete Alves, transcende esse ponto de vista, à medida que estabelece relação mais direta entre este tratamento e as relações de poder que estão presentes nas escolas tradicionais,

A relação que existe entre os coartisentes e os artisesntes é uma relação humanística [...] ela é uma relação diferente, há uma interação muito grande entre artisesntes e coartisentes. No caso da escola tradicional, ela impõe fases, diretor é diretor, secretário é secretário e aluno é aluno. Eu faço e você obedece e na UPC ela é diferente, porque há essa democratização entre todos (Elizabete Alves⁹⁹).

Como pode ser observada no depoimento de Elizabete Alves, essa relação percebida, provisoriamente, como de igualdade pelos *coartisentes*, ao contrário de outras concepções, permite que se criem condições concretas para reduzir as diferenças existentes, muitas vezes mascaradas, em outras maquiadas. Com base na história de vida destes “velhos” (professores e alunos) e agora “novos personagens” (*artisesntes* e *coartisentes*), porque têm outros papéis e perfis, é que a UPC, constrói a sua matriz curricular e elege seus conteúdos. Ela é montada de acordo com as capacidades, habilidades, sonhos e desejos de todos os integrantes. O que possibilita a união prática entre a realidade e conteúdos, com intensidade, conferindo sentido, pertinência e memória, possibilitando, assim, ligar e religar os saberes aos conhecimentos.

A UPC, desde sua criação se propõe a ser um espaço capaz de favorecer que os integrantes possam se articular coletivamente para uma forma de participação mais efetiva – de mais alto grau, de acordo com Bordenave (1994) - que objetive a autonomia, emancipação social e autogestão ou a democracia de alta intensidade (SANTOS, 2002). A partir do conceito de participação deste mesmo autor, seria possível afirmar a UPC, como local que permite esse pleno exercício e, além disso, que essa participação pudesse se realizar em sua potencialidade máxima. Porque ela é um lugar onde *artisentis* e, especialmente, os *coartisentes* possam mais do que *ser e fazer parte, tomar parte* nas decisões (BORDENAVE, 1994).

⁹⁹ Entrevista realizada em 22 de fevereiro de 2007, no campus Bela Verena, com a *coartisentis* Elizabete Alves, por Antônio Marcos Passos de Mattos.

Este efetivo processo de participação estimula e promove um vigoroso sentimento de pertença, aliás, muito intenso na UPC. A instituição fora criada para ser uma oferta capaz de realizar inclusão social de pessoas que, até então, estão à margem da sociedade ou invisibilizadas pelo sistema. Seus integrantes quando entendem a proposta educativa da UPC, passam a se incluir. Os *artisentes* e, em especial, os *coartisentes*, sentem-se representados nela, porque se vêem na proposta, construída coletivamente e a cada passo. Eles se reconhecem na matriz curricular e nos conteúdos desenvolvidos.

Apesar do curto período de existência, a UPC vem demonstrando uma qualidade de participação interessante e significativa. Diferente da participação que discorre Sander (2001), a respeito das soluções políticas ou administrativas tomadas no sistema de ensino tradicional, o qual, ignora a presença real dos integrantes e torna público o que é dos gestores.

[...] a escola não é casa comercial. A escola é de todos, especialmente de quem nela ensina e nela estuda. Por isso mesmo é preciso reinventar a escola e a universidade, tanto estatal com [sic] privada, como entidade de bem público, como arena pública em que todos somos chamados a juntos construir o conhecimento, a juntos promover a cultura, a juntos exercer a cidadania (idem, p. 276).

Desde a sua criação em 2002, os verdadeiros atores sociais estão envolvidos, bem como, atuando de forma conjunta para o enfrentamento dos problemas identificados de encaço à cidadania, tanto do ponto de vista da proposta pedagógica e dos conteúdos de aprendizagem, quanto das tarefas administrativas, higiene dos espaços, e, inclusive tarefas de mobilização e de respaldo político do trabalho.

Torres (2005) concorda com outros pesquisadores de que é esse o papel precípua da escola. “Formar o cidadão crítico, autônomo, criativo e politicamente responsável”. Estou convencido de que a UPC, apesar das contradições presentes em seu cotidiano e no cotidiano da administração pública municipal, persegue este papel. A base em que apóia seu fazer pedagógico, tem características inerentes à educação popular freireana desenvolvendo emancipação e autonomia. O fazer coletivo, garante que se exercite a cidadania. Permite, ademais, que se forme o cidadão, uma vez que a Universidade Popular Comunitária não pode abrir mão da efetividade política e a pertinência e significação cultural das práticas pedagógicas nela desenvolvidas (TORRES, 2005) e de seu impacto na realidade sócio-político local e global. É nesta perspectiva, que a UPC trabalha com atividades e saberes

voltados para a emancipação das pessoas e que passam, necessariamente, pela implicação¹⁰⁰ destas que são suas beneficiárias diretas.

Torres (2004), em meu ponto de vista, sugere com razão, que se procure estabelecer relação entre a pedagogia dos movimentos sociais e da escola (pública), a fim de agregar a educação pertinente, manifesta nos movimentos sociais à educação formal. Na ótica desta autora, estes movimentos constituem um verdadeiro espetáculo¹⁰¹ a parte. Certamente enriqueceriam a prática pedagógica se estivessem presentes na escola. Uma das características que mais os identificam, está relacionada à participação efetiva e a democracia direta, onde cada cabeça vale um voto - ainda que, certas vezes, os votantes possam sofrer manipulações. Nesta circunstância, a representação não é, todavia ilegítima, mas nem sempre expressa a vontade dos representados. Garantir a vontade expressa da maioria é a mira dos movimentos sociais, quando a representação se faz necessária. Ainda assim, não dispensa vigilância e controle social, para garantir que não seja expresso o desejo individual ou a vontade de grupo específico.

Por esse, entre outros motivos, a representação, só será utilizada na UPC, quando absolutamente estiverem esgotadas todas as outras formas de participação direta dos integrantes. Ou salvo, os casos em que a situação impedir ou ainda aqueles em que a legislação não permitir alternativas. Ainda assim, a representação feita pelo representante deverá expressar a vontade coletiva. Ela não pode ferir o interesse do grupo, como parece ter se tornado freqüente no Estado e na sociedade.

Ainda que a descentralização do poder e a participação coletiva sejam condições imprescindíveis para tornar a gestão escolar democrática, somente elas, não são suficientes para expressar o que seria uma gestão democrática plena, segundo atesta Torres (2005). A escola tradicional, apesar dos processos de implementação legal, não tem ofertado essas condições na prática, por uma série de motivos, entre estes, o de que os mecanismos jurídicos-políticos podem solapar o caráter de força instituinte, de luta de representação

¹⁰⁰ De acordo com o professor Armando Pérez, da Universidade Central de Las Villas em Cuba – com o qual tive o privilégio de conviver, seja enquanto aluno de um módulo de disciplina do curso de pós-graduação, seja em *saberências*, na própria UPC - estar implicado na proposta, é condição imprescindível à transformação da realidade social local, *a priori*. No dicionário eletrônico Houaiss da língua Portuguesa o termo implicação tem origem do latim *implicatio, ónis* que significa 'enlaçamento', figuradamente. 'Encadeamento, ligação, embaraço'. Enquanto, no Aulete/ dicionário digital uma das acepções do termo o define como, envolvimento, comprometimento.

¹⁰¹ Com o auxílio do dicionário Houaiss, entre os vários significados lá contidos, destaco o que define espetáculo como: algo que atrai atenção pela beleza, maestria, grandiosidade, vibração, etc. Ou, então, aquilo que chama ou que prende a atenção. Entendo, que sejam estas as definições empregadas pela professora. Neste sentido, penso os Movimentos Sociais, como espetáculos motivadores de decisões coletivas.

afirmativa dos movimentos sociais. A gestão democrática “morre” ainda, muitas vezes, por dimensões ligadas a aspectos personalistas, brigas de poder em seu interior e outras disputas políticas externas, que não me proponho investigar aqui, contudo não podem ser negadas.

A forma como se “estruturam” os trabalhos da UPC, favorecem a participação dos integrantes, à medida que se fundamenta em relações de poder organizadas horizontalmente. Por exemplo, não existem atividades subalternas entre *coartisentes* e *artisentes*, o que permite promover a autonomia de todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, beneficia a tomada de decisões e planejamento coletivo, uma vez, que priorizam o diálogo. Utiliza ferramentas compatíveis com um modelo de gestão emancipatório e democrático.

A UPC, organiza seus espaços de poder e pedagógicos se espelhando nas experiências existentes. Entre elas, as dos movimentos sociais e outras formas de organizações assemelhadas. Nos casos em que o número de tarefas a serem realizadas impede a participação de todos, ou da maioria, realiza a formação de comissão ou comissões para se encaminhar as tarefas. Na prática da UPC se trabalha com a criação de uma organização semelhante a dos colegiados, em que os responsáveis por setores como, o administrativo, infra-estrutura, documentação, financeiro, eventos e relações comunitárias. As formas de “organizações” criadas, atuam em sistema de rodízio, obedecendo dada temporalidade. Na instituição não existem as figuras do diretor escolar ou do reitor, coordenador pedagógico, secretário escolar e nenhum outro cargo administrativo, auxiliar de serviços gerais (ASG), merendeiro (a), vigilante ou outra função qualquer. Somente *artisentes* e *coartisentes* que, em conjunto desempenham *todas* as funções existentes em escolas e/ou universidades, solidária e subsidiariamente.

Esta organização de trabalho, se baseia na horizontalização do poder, que não somente preconiza, mas que põe em prática. Em situação regular não conhece hierarquia. Tem seu espaço organizativo, pensado de maneira que o protagonismo de todos os seus componentes seja compatível a cada caso ou situação. Que seja equivalente, como nas “mesas de aprendizagem”, por exemplo. Ou que seja maior dos *coartisentes*, como nas “oficinas”. Ou ainda do *artisentes*, como no caso das “ferramentarias”, sendo este o espaço, mais parecido com o da sala de aula que habitualmente conhecemos.

Cada um deste espaço-temporalidades, isto é, “Mesas de Aprendizagem”, “Oficinas”, “Ferramentarias”, “Laboratórios de Intervenção”, “*Saberência*”, “Conferência” e “Com Fusão”, são todos, espaços que se organizam e se diferenciam, apenas no plano conceitual. Porquanto, vivências se interpenetram como eixos orientadores das atividades para a definição dos produtos que são resultantes de cada espaço planejado. O produto é algo

concreto, onde se deve chegar e para onde se move toda ação educativa, por exemplo, um livro, uma horta, um jornal, etc. Se um tem o livro como produto e o outro o jornal, tanto em um quanto em outro, ao invés do ensino de regras e conhecimentos da Língua Portuguesa por si só, estes conteúdos vão se orientar pelas demandas, seja para escrever o livro, seja para redigir o jornal. Inclusive servindo de base para a alfabetização dos *coartisentes*, em processo de aquisição de escrita e de leitura. No caso da horta, os conhecimentos de ciências e de biologia, entre outros, são voltados para as plantas, saúde, propriedades medicinais, cultivo da terra, produção de chás, entre outras tantas coisas.

Outro diferencial importante no dia-a-dia da UPC, é que ao invés de centrar sua pedagogia no educar, aposta no evolver. Esta prática educativa deu origem, em setembro de 2004, ao “*I Seminário Temático da UPC: Educar X Evolver*”. Em 2005, infelizmente, as condições econômicas e políticas impediram a realização do Seminário. Entretanto, em 2006, mesmo sem o apoio e aporte financeiro de nenhuma instituição municipal, os *artisentes* e *coartisentes* buscaram auxílio fora do Sistema e conseguiram apoios que permitiram participar como parceiros do Seminário de Educação 2006 da UFMT. Vários *coartisentes* e *artisentes* tiveram participação efetiva e de destaque em muitos espaços deste seminário.

A UPC procura desenvolver “um modelo” de prática pedagógica, capaz de superar o conceito de educação para a ordem e à domesticação e, em seu lugar, utilizar o conceito de evolver, que expressa o sentido de evolução. Assentado na história de vida dos *coartisentes* e *artisentes* elabora seu fazer pedagógico, bem como, constrói a sua matriz curricular ancorado nas experiências de ambos e, desta forma, pode favorecer o envolvimento de um e de outro.

No entanto, como promover a ampla participação, nos moldes que os seus *coartisentes*, em especial, e os *artisentes* também passaram a experimentar não faz parte dos desejos da democracia em curso, haja vista que esta é mais restrita, a própria UPC, tem sido restringida em seu campo de atuação. Uma das formas mais efetivas encontrada pelo poder para cercear sua prática, tem sido o de limitar seus já poucos recursos financeiros.

Devido às prioridades que são outras, as dificuldades enfrentadas pela UPC são grandes, mesmo para se fazer cumprirem direitos “primários”, como é o caso da educação de adultos. Acima de tudo, se a oferta em discussão estiver, nitidamente, na contramão da ordem estabelecida, mais ela enfrentará barreiras. Fato que pode ser constatado por quem teve a oportunidade de conhecer a experiência um pouco melhor, como é o caso do

professor Armando Pérez, da “Universidad Central Marta Abreu”, de Las Villas, em Cuba e conforme relata,

Não se iludam com as palavras. Hoje ficou para mim muito claro que vocês são uma ruptura política e epistemológica. Não esperem nenhuma facilidade. Vocês são contra-institucionais. Por isso é importante que entendam, que quanto mais fortes ficarem, maiores serão as vontades de acabar com vocês. Nenhum poder gosta de revoluções. Tudo muito bom. Mas lembrem que as palavras formais não mudam o que é real (ARMANDO PÉREZ, 2005). (informações verbais)¹⁰²

A Fundação alegava, sobretudo a partir de fevereiro de 2006, com a mudança de Diretor Executivo, que infelizmente não poderia investir na UPC, porque ela não tinha fundos¹⁰³. Praticamente todos os recursos utilizados hoje na UPC, são frutos de cotização entre os integrantes. Há ausência de material básico, como giz, lâmpada, vassoura, detergente, papel, sabão, material de escritório, tinta para impressora, entre muitas outras coisas e, inclusive a falta de professores.



Foto 3- Lâmpada queimada no Paulo Freire



Foto 4 - Construção de sala de aula do Cuiabá-Vest.

Todas essas faltas nada mais são do que formas sutis para desmotivar os estudantes e, assim, quem sabe, desmobiliza-los. Outra estratégia, foi a criação da figura da Articuladora Pedagógica da UPC, uma função inexistente no projeto original, mas bem definida pela atual diretoria, com pelo menos duas finalidades claras: a primeira, obstruir a elaboração e o encaminhamento de projetos, como meio de impedir a concretização dos produtos – principal instrumento de avaliação do processo e um dos requisitos para “aprovação dos *coartisentes*” - e, a segunda, de impedir a regularização da vida escolar e/ou universitária dos mesmos. Prática, que não se pode negar, produziu algum efeito negativo

¹⁰² Depoimento pronunciado em Audiência Pública, na Assembléia do Estado de Mato Grosso, em 24/10/2005, requerida pelo Deputado Estadual Sérgio Ricardo, visando à estadualização da UPC.

¹⁰³ A FUNEC, herdou com a troca de administração, a partir de 2005, o Cuiabá-Vest, cursinho pré-vestibular promessa de campanha da atual gestão. A coordenação deste curso, era da responsabilidade do Diretor Científico. A partir de janeiro de 2006, este diretor, assumiu o cargo de Diretor Executivo, o mais alto da Fundação e os recursos, que para a UPC eram poucos, minguaram de vez. Mesmo que os *artisans* da UPC, tivessem se debruçado na elaboração de projetos e os tivessem aprovados, não conseguiram administrá-los. Mas, enquanto faltava lâmpada na UPC, eram construídas salas para o Cuiabá-Vest, inclusive no espaço físico da UPC, como as fotografias podem comprovar.

para a UPC. Todavia e, por certo, não esperado pela FUNEC, também gerou profunda indignação e não exclusivamente em virtude do desrespeito aos direitos em si, mas, em particular, do desrespeito às pessoas, haja vista o processo de conscientização que o envolvimento provocou.

Este fato, isto é, a indignação pelo desrespeito ao ser humano, representa o reconhecimento de uma situação de opressão e a busca da sua superação. A sua maior consequência prática, foi motivar o entendimento de que os direitos, mesmo estes, só serão garantidos mediante pressão. A educação para a emancipação, não comporta oprimidos e opressores (FREIRE, 1993-b), nem dirigidos e dirigentes (GRAMSCI, 1995). Com esta perspectiva, a UPC vem procurando, com algum êxito, extrair do seu fazer cotidiano atividades que não sejam fruto do diálogo ou de planejamento coletivo. A emancipação não se fará se quem toda vida obedeceu e de tanto se subjugar resolver mandar em sentido bem autoritário (KONDER, 2005).

A UPC não foi pensada para ser “mais uma oferta” de educação de adultos em Cuiabá ou no País. Nem para ser modelo universal. A oferta de educação de adultos hoje, é muito tímida e sequer “sacode” a vida das pessoas enlaçadas a ela. A mobilidade social que a oferta existente permite promover, tem o cuidado de ser tão acanhada, quanto às mudanças que realiza na sociedade. O intuito parece ser o encasulamento dos adultos de forma a não interferir na ordem, mas, ao mesmo tempo, explicar a má consciência da omissão da universalização do acesso. Visa justificar o porquê, uns poucos comandam e outros tantos obedecem. Porém, esse discurso e as práticas que dele decorrem tendem ao esvaziamento, se considerar que muita gente formada, com nível superior, não tem garantido melhores postos de trabalho e, freqüentemente, sequer tem a garantia de emprego.

A ótica da oferta de envolvimento para a UPC é mais atrevida, como, por exemplo, o que pretende o seu Laboratório de Intervenção, haja vista que não restringe a sua oferta educativa ao cotidiano da sala de aula e, sobretudo, à leitura de material e decodificação de signos. Isto, nada acrescentaria às propostas existentes. A falta de maiores perspectivas reproduziria, com sucesso, os índices de evasão, por exemplo.

Destarte, a UPC tem a ousadia de reinventar a escola e de construir uma *outra* universidade, com outro formato, para que a oferta educativa não se efetive como uma a mais, posta ao lado das outras. Nesse sentido, o fundamental da proposta é que ela se volte para a autonomia das pessoas e para a organização política do coletivo. Capaz de conduzir seus integrantes a processos de autogestão e interferência na esfera do poder. Para quem vê

de fora, de repente, pode parecer forma mágica de ensinar e de aprender¹⁰⁴, mas está apoiada em algo muito simples que a escola não raro desconsidera, isto é, esta embasada na vida das pessoas que nela habitam e em suas necessidades mais elementares, através das quais fazem nascer outros desejos e sonhos.

A prática que tem essa perspectiva, necessariamente contempla uma concepção de mundo diferente da que está em andamento hoje em nossa sociedade. Embora o Governo Federal aponte em outra direção, a visão teórica praticamente não saiu do papel, até porque, as disputas são muito acirradas e o confronto de forças ainda é muito desproporcional. Mais um motivo porque a UPC não podia ser pensada de uma forma tradicional, se quisesse marcar presença pela diferença e qualidade.

Óbvio que diante disso, ao buscar concretizar alternativas reais para opor ao pensamento existente, as dificuldades tendem a serem grandes e mesmo se ampliarem, porque envolve se mexer na lógica de sociedade que prevalece há muitos anos e que se legitimou, expandiu e se intensificou com o capitalismo, promovendo desigualdades e assegurando privilégios. Há muitas formas de impedir que alternativas a esse tipo de pensamento, possam se consolidar, mas, sobremaneira na sociedade capitalista. A falta de investimento econômico é, com efeito, uma das principais e pode engessar qualquer projeto que apresenta a possibilidade de colocá-la em risco. Esta era uma das fortes razões, por que Maldonado apontava, desde o princípio, que para poder pôr em prática com êxito, um projeto com a concepção de mundo oposta a existente, não bastaria profissionalismo, era necessária a arte. Ser *artisentis* exige ter na UPC, mais do que um projeto: uma opção de vida.

Embora Maldonado ocupasse a posição de governante, na época de criação da UPC, as várias alianças estabelecidas pelo governo Roberto França, para acender ao poder, abarcavam dentro de si visões de mundo opostas e em constante tensionamento e disputa, que dificultaram a alocação de recursos para ela, sob as mais distintas e até curiosas alegações. Motivo porque desde o início de suas atividades a UPC não contou com os recursos financeiros necessários, muito embora, as informações que circulassem pelo

¹⁰⁴ A UPC não é a panacéia para os problemas, que a educação tem apresentado. Ainda que demonstre resultados muito significativos, também tem seus problemas internos, seja em relação ao entendimento da proposta em si, seja, mais especificamente, pela dificuldade do *artisentis* exercer essa *artiscencia*, na prática. Principalmente, porque não se está acostumado à falta da hierarquia e esta supõe maior compromisso, do que o de hábito. Assumir-se *artisentis* é condição *sine qua non*, para o sucesso do projeto, pois além de proporcionar, concretamente, a participação direta dos seus integrantes em todas as suas atividades, demonstra, que muitas hierarquias são desnecessárias. Condição que afeta, diretamente, variados interesses políticos em jogo, haja vista, pois, que estes se movem e são movidos, por uma série de barganhas, realizadas em torno dos mais diversos cargos, uns existentes e outros criados, em troca de favores que, em geral, criam dependência, sujeição, submissão.

Sistema Municipal de Educação fossem outras. Mesmo sem ter visitado um único da UPC, havia um grupo que passou a disseminar a história, de que a Universidade Popular Comunitária estaria consumindo recursos consideráveis da pasta da educação. Sobretudo, porque existia e ainda existe um grupo, que possui a concepção de que a educação de jovens e, em especial, a de adultos não é da alçada da SME, independente se educação básica ou não, em que pese as nossas escolas municipais urbanas sejam denominadas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs).

Segundo esse grupo, Maldonado havia abandonado o timão da SME e dirigido todas as suas ações e recursos para “gatos pingados” na UPC. O que muita gente não soube, não sabe ou não quis saber é que o maior investimento feito na UPC, não passava por recursos financeiros. Era um investimento social realizado em propostas e pessoas. A idéia dele, enquanto secretário, era que cada unidade tivesse seu projeto político; o PPP para a escola e o PDI para a UPC, ambos pensado para a autonomia, isso contribuiria para o processo de emancipação. Logo, a história criada era absolutamente inverídica, mas ninguém se preocupou em desmenti-la.

O local da Universidade criada, ou seja, o Herbert de Souza e que permanece ainda hoje, era o espaço físico antes destinado a uma farmácia. Adicione-se a isto a falta de mesas e cadeiras, ventilação adequada e luminosidade. A realidade era e é muito diferente do que se comentava. Não há como negar que o investimento em recursos físicos e, portanto, financeiros pode impactar substancialmente a qualidade do trabalho desenvolvido, mas ele não é suficiente se não estiver acompanhado do investimento em recursos humanos. Em particular na formação profissional.

A idéia do ex-Secretário, a princípio, era de investir muito mais nas pessoas – mesmo porque não havia como ser diferente - do que nos recursos físicos. Para atender a estes, a estratégia utilizada era satisfazer a necessidade criada pela demanda. Quanto às pessoas, sensibilizá-las, para que investissem em si mesmas. À medida que envidassem esforços em uma proposta de escola ou de universidade, como era o caso, estavam apostando em um projeto de educação, que valia um investimento na própria vida. Um local onde a educação estivesse voltada para o cotidiano daquelas pessoas que a habitam. O que, apesar do desgaste, da luta, dos sofrimentos e da perseguição, compartilhamos desde os primeiros dias com os nossos *coartisentes*.

Não obstante as dificuldades como, a falta de estrutura e a inexistência das condições mais elementares de funcionamento, não impediram o início das atividades, nem interferiram negativamente na motivação dos mais novos estudantes do Sistema Municipal

de Cuiabá. Algumas pessoas antes invisíveis na sociedade eram agora universitárias. Ao contrário, era possível mesmo para quem não fosse bom observador, perceber modificações sensíveis nessas pessoas, como bem se pode intuir na entrevista da *artisentis* Rosangela. À medida que o trabalho se desenvolvia e que os estudantes passavam a conhecer melhor a proposta da UPC, a transformação das pessoas se expressava pelo olhar, pela postura, era corporal.

É interessante vermos, Paulo Freire que já dizia que a subserviência no Brasil são marcas desde a cultura escrava. O problema da escravidão no Brasil, então é, que as pessoas já têm esta marca mesmo. Físicas inclusive, ele diz. E o que nós podemos perceber, principalmente nos coartisentes da UPC não apresentam fisicamente está subserviência [...] (Rosangela Góes).

Essa declaração da *artisentis* Rosangela Góes, em que cita Paulo Freire, também pode ser encontrada no trabalho de Ana Maria Freire, onde esta autora afirma que a educação existente em nosso país, de cunho religioso, deixava as marcas de interdição no corpo das pessoas. A interdição do corpo foi gerada no seio do “jesuitismo¹⁰⁵”, segundo Ana Maria Freire (1995), e trazia em seu bojo, a noção do pecado difundido em praticamente tudo que a pessoa fazia. Na forma de se comportar e mesmo nos desejos humanos, porém, mais do que isso, também, trazia a conotação da interdição ao conhecimento, sobretudo, no início da história do “povo brasileiro” em especial, às mulheres, aos negros e aos índios, proibindo-os por motivos diferentes da presença física em qualquer ambiente que lhe possibilitasse a aquisição do saber. Centralizava-se o conhecimento para uns poucos eleitos, isto é, para os homens e mais particularmente para os homens brancos. Pode ser dito que, desde a época de nossa colonização, vivemos sob o controle do poder, dos direitos e dos privilégios (idem, p.239).

O cotidiano da Universidade Popular Comunitária, pautado nas relações de igualdade entre os integrantes, modifica não só as relações sociais e pedagógicas em seu interior, mas, auxilia a ampliar o conceito de democracia, quando favorece a participação dos seus integrantes em outros espaços de atuação, principalmente fora da UPC. Por exemplo, a participação em atos públicos como os realizados na Câmara Municipal de Cuiabá, como audiências e tribunas livres. Na Assembléia Legislativa do Estado, Ministério Público, Conselho Municipal de Educação e outros. Inicialmente, todos estes espaços mobilizaram os *coartisentes* em defesa do direito subjetivo à educação.

Com vistas a buscar melhores condições de trabalho e de produção, para poder fazer frente as exigências de mercado, alguns integrantes, entenderam que a melhor forma para

¹⁰⁵ Cabe ressaltar, que nem tudo que é da igreja, sobretudo a católica, é, necessariamente, ruim ou contribui para a ordem. Paradoxalmente, e sem querer entrar no mérito, nela tem origem, por exemplo, a “Teologia da Libertação”, que é um dos principais movimentos e responsável pela democratização em curso no País.

enfrentar o problema, passa pela produção coletiva e a Economia Solidária, calha como grande oportunidade. Organizar-se desta maneira possibilita impactar as condições de vida dos seus integrantes. É o que na UPC entendemos por capacidade de causar. Assim passaram a se organizar para formarem cooperativas de serviço e de produção, que representam ações sociais concretas, para lidar com o desemprego e com a economia informal, entre outras coisas, que não lhes transmitem confiança e muito menos segurança. Com esta finalidade, um grupo começou a participar do Centro de Formação em Economia Solidária, projeto elaborado pela Secretaria de Estado Trabalho, Emprego, Cidadania e Assistência Social (SETECS) em conjunto com grupos produtivos locais, nos quais se inclui a UPC. O Centro de Formação é um projeto aprovado pelo Governo Federal e que visa à qualificação para o trabalho e para a economia de forma geral.



Foto 5 - produto da cooperativa: preparo de doces na UPC



Foto 6 - comercialização dos doces na Feira

A formação dos conselhos gestores nos diferentes *campi*, como forma de organizar as ações que podem favorecer o enfrentamento aos problemas diagnosticados, independente do âmbito, aliados a assembléia geral, que denominamos de “Com Fusão” ou aos Seminários Temáticos, são exemplos de ações políticas pedagógicas, desenvolvidas com vistas a participação e as tomadas de decisão no interior da UPC. Ações que são estendidas aos espaços ao seu redor, ocupados por *artistes* e *coartistes*, porque ultrapassam o mero fazer pedagógico. Constituem-se em autonomia, autogestão e cidadania entre outras coisas.

Neste sentido, podemos considerar a UPC, como uma experiência de gestão relativamente bem sucedida, independente de vir a ser ou não, nessa administração municipal, como era desejo de Maldonado, uma Política de Estado ou sequer vir a ser universidade. Devíamos reconhecer, inclusive, deficiências que podem ser provenientes da falta de implicação de alguns componentes. Cada um é responsável por determinada função e, ainda assim, ela não é permanente, mas provisória. Em cada tarefa encontraria a sustentação e motivação na função que lhe cabe. A experiência por suas características

particulares, embora menos do que se gostaria, tem conseguido promover a cidadania de uma parcela dos seus integrantes, através de vivências da autonomia e da autogestão em sua prática diária. Descobertas que fazem com que estas vivências transcendam, muitas vezes, com sucesso o espaço da UPC.

5.4. A descoberta da autogestão e da autonomia

O fazer pedagógico posto em curso na UPC, tem favorecido a iniciativa e a expressão das pessoas. Muitos adquiriram com ela, razoável capacidade de se autogovernar. A tomada de consciência acerca da importância da participação direta, nas coisas e nos espaços que dizem respeito às suas vidas. O desejo de tomar parte, se tornou mais forte do que apenas fazer parte. Aflorou em muitos, a vontade de querer tomar parte das decisões relacionadas a acontecimentos da própria vida, antes não percebidas como importantes e até fundamentais. O depoimento de Antonia Albuquerque, demonstra o tanto que essa experiência tem sido significativa para ela e o quanto tem impactado a vida de pessoas que vivenciam ou habitam a UPC. Esta *coartisantis*, declarou que antes de ir para a UPC, imaginava que tudo pudesse acontecer, estivesse ela presente ou não, em nada mudaria a realidade. Antonia refez a sua visão na UPC e passou a entender que estar presente, lhe permitia estar a par dos acontecimentos e que esta participação simples, já fazia toda uma diferença, porque lhe despertava para uma participação mais efetiva. Esta nova postura ou visão diante do mundo pode ser observada, também, na vida de outros *coartisantes*, que por uma ou outra razão não continuaram estudando na UPC¹⁰⁶. Muitos passaram a ver a vida e o mundo de outro ângulo, ler o mundo, como diria Paulo Freire e, a partir dessa leitura, estabelecer outras relações com ele.

As últimas eleições, demonstram a existência, em nossa sociedade, de uma forte disputa em torno de projetos políticos, marcados por visões de mundo distintas, que guiam à construção do Estado. Visões imperceptíveis para grande parcela da população, que ainda não tem a clareza do que seja a política de fato e a importância dela para as suas vidas, em particular, a população mais pobre. Pelas atitudes e a falta de exemplo que os políticos têm proporcionado, criou desconfiança e certa fobia em relação a eles próprios e as políticas que “representam”. Posição que vem funcionando como estratégia bem sucedida, uma vez que

¹⁰⁶ Aprofundar sobre estas causas, pode representar um outro estudo bem interessante. Inclusive, acerca dos limites da gestão democrática, que impedimentos os projetos políticos pedagógicos de escolas, com concepção de sociedade diferente da visão corrente enfrentam em Cuiabá, para serem postos em prática? Se é que são postos.

produz simultaneamente a falta de interesse pelo assunto (política), descrédito (nos políticos) e, ao mesmo tempo, a apatia da população.

Uma das visões em disputa, acredita que a política é uma correlação de forças em que um dos lados, como no “cabo de guerra”, quando um ganha, o outro perde. De forma que “conceder” direito equivale a perder espaço. Nesta concepção, ceder poder, significa perder poder. Não se pensa nas relações políticas e sua imbricação (solidária), na qual, quando um perde, todos perdem, senão a curto, em longo prazo.

Dentre as correlações de força; a luta por direitos. Desta forma, a partir do reconhecimento ou a descoberta sobre o significado e a importância, muitas disputas têm se dado, agora, no campo judiciário, uma vez que a população sofrida, invisível e não reconhecida, descobriu este poder como um canal afirmativo de direitos e de proteção legal. O ideal seria que vivêssemos em uma sociedade, onde não tivéssemos que acionar este dispositivo, mas, porquanto, isso não pode deixar de ser feito, pois implica danos maiores, ele é imprescindível, um mal necessário. Isso tem ocorrido por necessidades prementes, como a própria criação da UPC, que emergiu entre embates sociais e jurídicos. Em outros casos, em fases de mobilização propositiva, como a realização do censo estadual da educação dos adultos ou, ainda, na defesa pontual contra agressões eventuais à dignidade ou ainda às relações de trabalho. Contar com este instrumento, tem sido indispensável na busca da isonomia e do reconhecimento de direitos negados.

A história do judiciário, no entanto, ainda não espelha um perfil, capaz transmitir confiança a população mais carente – mas, se é ruim com ele, muito pior sem. O incontável número de casos, onde a impunidade esteve e ainda está presente, reforçam as suspeitas. Por exemplo, os crimes do “colarinho branco” que, ao contrário do ladrão de galinhas, conseguem escapular da justiça implacável. Isso tem fundado um princípio historicamente consagrado: “A Lei para os inimigos”.

Porém, à medida que a população vai adquirindo consciência dos seus direitos e acionando este poder para vê-los atendidos, vai ao mesmo tempo, aperfeiçoando o conhecimento a respeito das próprias leis. Este fato, cada vez mais, traduz o quanto tem sido complicado para ele, judiciário, aplicar medidas diferentes a um mesmo peso. Ainda há uma outra questão, que é a da morosidade da instituição, que não se confunde com cuidado, e que é explorada de forma grave, ao inviabilizar que a justiça se faça a quem tem recursos econômicos e poder político, porque permite recorrer infinitamente e durante anos, mesmo se houver realizado sérios delitos. Ao tomarmos por base à própria justiça, isto até poderia

ser entendido como precaução, para se evitar injustiças em casos complexos, onde há busca da clarificação das responsabilidades, mas inexplicáveis nos simples e óbvios.

A falta de confiança neste sistema, a sensação de impunidade que ele transmite e a morosidade da justiça, são alguns dos motivos, que levaram *artisentes* e *coartisentes* da UPC a buscar outras formas para enfrentamento dos problemas existentes. Para contrapor o que no senso comum convencionamos denominar autoritarismo, propuseram a criação de uma instituição com o objetivo de retirar da FUNEC, uma condição criada na atual gestão, que é de instalar uma pretensa hierarquia inexistente na sua organização original. Embora as condições financeiras sejam determinantes e muitas vezes implacáveis, nem todos e nem tudo se dobra ao poder econômico.

Coartisentes, que nesta curta experiência sentiram o gosto de tomar decisões, gozar de relativa autonomia e autoprover seu sustento de forma autogestionada, não mais se submetem docilmente ao poder. Razão, porque um grupo de *coartisentes* e *artisentes* pôs a cara na rua, para correr atrás de parcerias e criar uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que lhes dê o devido respaldo legal. Com o objetivo de realizar o sonho que a UPC em seu projeto original se propunha e que a FUNEC, na atual gestão, a partir da distorção de objetivos e finalidades e do desvio de prioridades, têm impedido.

A fim de encontrar alternativas para administrar as recentes crises e o mal estar criado pela Fundação, alguns dos *coartisentes* e *artisentes* da UPC, em conjunto com pessoas da sociedade civil, simpatizantes da Universidade criaram a Associação Cultural dos Amigos da UPC (ACAUPC). A Associação tem como principal objetivo, possibilitar vazão às demandas que a FUNEC não tem garantido e que não demonstra o menor interesse em garantir, haja vista o conflito de projetos, princípios organizacionais e educacionais de ambos os grupos.

Millor Fernandes (2005), para dar vazão ao bom humor que lhe é peculiar, ironiza os conceitos de democracia e ditadura, que as pessoas que detém o poder “parecem” utilizar. O cartunista e escritor, para se referir ao comportamento prático de muitos políticos ou daqueles que ascendem ao poder; até porque, os últimos são candidatos, em princípio à condição dos primeiros conceitua; “*democracia é quando eu mando em você e ditadura é quando você manda em mim*” (id. p.46). A julgar pelas práticas que desenvolve a Diretoria da FUNEC e ao que tudo indica, pelas atitudes que tem tomado, deve ter adotado para si a mesma, definição de democracia e de ditadura que é utilizada sarcasticamente por Millôr Fernandes.

A diferença fundamental, consiste no fato de que não parece existir sarcasmo no uso que a Fundação faz da definição do cartunista. Não obstante, os embates, afrontas, chacotas, descasos, desprezos, entre outros sentimentos que têm marcado as posições da Fundação em relação à UPC, ao longo desta gestão, os seus integrantes passaram a distinguir, entre ambas, projetos políticos praticamente inconciliáveis.

Como se pôde observar ao longo do trabalho, a parcela das pessoas que traduziram a proposta da UPC, sejam *coartisentes* ou mesmo *artisentes*, desenvolvem um sentimento de pertença muito forte, que são capazes de, mesmo “às escuras”, acreditar no fruto dos resultados que pode produzir. Acreditar que é possível forjar a história e produzir outra realidade, ainda que as concepções de mundo e de relações sociais sejam muito distintas e que isso pressuponha resistir muito. Não há nenhuma predeterminação na história (FREIRE, 1993), sobretudo quando construída *no* e *com* o coletivo. Independente do “*preturo*” da UPC - mesmo que o conceito do projeto em si, continue a produzir polêmicas para a atual gestão - os depoimentos, principalmente dos *coartisentes*, demonstram o quão significativo e forte é o impacto que esta universidade produziu e continua a produzir, na vida de todos e de cada um que a habita. Em especial, quando passam a perceber a importância da participação e do protagonismo, associados à leitura da realidade ou de mundo, que, declarava Paulo Freire, como condição fundamental para transformá-la, assim como, a possibilidade de forjar a própria história. Para os integrantes da UPC, literalmente não há caminho, ele está se fazendo no percurso da própria caminhada.

O parecer 031/05/CME/CBÁ-MT, diga-se aprovado por unanimidade, o qual teve como relatora a Presidente do SINTEP Subsele, Helena Bortolo, Sérgio Geraldo Reis (representante de pais), o vereador Luis Poção (representante da Comissão de Educação da Câmara Municipal), entre outros, ambos enquanto membros da Comissão Especial do CME, expressaram claramente este caminho: as dificuldades e as lutas. De acordo com este parecer, as particularidades da UPC são expostas, reconhecidas e validadas, conforme redação original a seguir:

No esforço de responder à brilhante iniciativa do conjunto de homens e mulheres desejosos de formular novos referenciais para a educação de jovens e adultos através da Fundação Educacional de Cuiabá, o Conselho Municipal de Cuiabá viu-se [sic] assim convocado a ir além do cumprimento estrito de sua função legal. O presente Parecer é fruto, portanto de diversas consultas, debates, e intermináveis conversas e reflexões sobre possibilidades propiciadas pela legislação, para o atendimento de uma importante demanda da população: ADULTOS ACIMA DE 25 ANOS QUE POR IRRESPONSABILIDADE DO PODER PÚBLICO NÃO FORAM ATENDIDOS NA IDADE PRÓPRIA. (Helena Bortolo, grifos da relatora).

Em Audiência Pública, a Presidente do SINTEP reiterou o parecer que dá autorização à UPC e ainda chamou a atenção do Poder, quanto a importância de seus propósitos para o contexto da educação de adultos em Cuiabá. A declaração de Helena Bortolo, cobrava a retomada do projeto original e, ao mesmo tempo, alertava que

O objetivo da UPC é atender a EJA, mas em uma dinâmica totalmente diferente. É uma das dinâmicas mais interessantes que eu já pude observar enquanto relatora e na proposição de Carlos Maldonado. [...] penso que os artistas precisam retomar essas discussões de como homens e mulheres constroem o seu conhecimento partindo dos seus saberes. A UPC esta Universidade que é a universalização desses ensinamentos e saberes da educação fundamental. É aqui na Universidade Popular de Cuiabá, portanto enquanto CME formalizando e garantindo a certificação para o ensino fundamental e médio (Helena Bortolo, gravação de vídeo TV Câmara)¹⁰⁷

Com base nesse mesmo argumento, Helena Bortolo, aproveitou também para interpelar o Diretor Executivo da FUNEC e deixava evidente em sua declaração a (falta) responsabilidade da Fundação em relação às condições da oferta.

Quero dizer ao Sr. [...] que as condições de funcionamento dos cinco campi que foram autorizados são de fato péssimas. As condições dos artistas trabalhadores são precárias e isso quero dizer na amplitude do ensino básico. [...] essa dimensão da UPC é muito rica. Mais rica ainda porque homens e mulheres que vem em busca deste conhecimento precisam de uma forma diferente [de educação] de 40, 60 horas que é um tempo disponível para os artistas acolherem os coartistas [...](Helena Bortolo, gravação de vídeo TV Câmara)¹⁰⁸

5.4. Caminhos (e descaminhos) da democracia na UPC

Com exceções de algumas práticas diferenciadas, que são vencidas pelo cansaço, o cotidiano na escola pública tem sido muito previsível. Cada integrante se restringe a fazer o que considera que é da sua alçada. Portanto, em geral, aquilo o que faz parte do seu expediente de forma protocolar e burocrática. É o diretor quem dirige - ou que se ilude com isso, pensando que dirige (PARO, 1995). O mesmo pode ocorrer com o coordenador pedagógico, que em tese coordenaria o trabalho pedagógico. Não é tão incomum a escola receber ofícios e portarias encaminhados a ela, “sugerindo” a inclusão de determinados temas ou assuntos em seus planejamentos.

E, assim por diante, o secretário responsável pela documentação e pela escrituração escolar; os professores que professam verdades pretensamente absolutas; os auxiliares de serviços que são responsáveis pela limpeza da escola; merendeiras que fazem a merenda e; vigilantes que vigiam e cuidam da segurança da escola. Serão mesmo estes técnicos que constroem a escola e a proposta pedagógica de um estabelecimento em conjunto com a sua

¹⁰⁷ Depoimento em Audiência Pública na Câmara Municipal de Cuiabá em 21 de junho de 2007.

¹⁰⁸ Idem.

comunidade escolar? Dificilmente. Há obrigações que parecem exclusivas e uma hierarquia estabelecida, que em nome da ordem na escola e do progresso da educação, vem se mantendo à longo tempo, mas não produzem educação sem interlocução necessária com o ato educativo. Paulo Freire mencionava que não seria professor se não tivesse aqueles que o constituíram enquanto tal, como um dos atores necessários ao ato educacional.

A educação tradicional, enfatiza mais os conteúdos do que a vida de seus alunos e/ou outras pessoas que freqüentam o espaço escolar. Uma quantidade significativa dos estudantes não chega a utilizar nenhuma pequena fração do que estuda. A grande maioria dos estudantes da escola pública, precisa prover, antes de tudo, as condições básicas à própria sobrevivência. Dimensão para a qual, a escola muito pouco tem contribuído. Uma das causas porque frequentemente o caminho deste estudante tem sido o de abdicar dos estudos.

A falta de vínculo entre a educação e o dia-a-dia das pessoas é o principal problema a ser combatido não só pela UPC, mas também nas escolas e outras universidades. Julgar uma e outra, até porque criticar é algo simples de ser feito, não vai ajudar a enfrentar os problemas, porque o que se tem hoje em jogo é algo mais complexo e está relacionado às práticas autoritárias, fragmentadas e a visão de mundo que sustenta os projetos postos em curso na sociedade. Ao invés disso, pode ser mais apropriado e eficiente, pensar estratégias para combater a visão hegemônica, devido ao fato de que ela beneficia poucos e sacrifica muitos.

A proposta em prática na UPC, ainda não é a oferta sonhada por todos nós. Em primeiro lugar, porque é proposta que está em construção e desconstrução permanente. Segundo, porque a educação não se movimenta sem utopias. Elas são importantes, mas não são realizáveis por inteiro. Em terceiro lugar, porque a proposta da UPC, devido a todas as singularidades e ineditismo ainda não foi totalmente compreendida por todos os seus integrantes¹⁰⁹, em especial por alguns *artisesntes*. Ser *artisesntis* é uma dificuldade muito presente no cotidiano da UPC. Demanda uma série de qualidades em dissonância com os valores hegemônicos, que o liberalismo apregoa como o da assimetria do poder, alega que precisa existir para legitimar a autoridade do professor diante dos alunos e, portanto,

¹⁰⁹ Algumas características diferenciais do projeto precisam ser entendidas. A escola e a universidade, não se pode esquecer, centram as suas atividades nos conteúdos, em geral, dos livros didáticos. Esse é o modelo existente e o qual muitos esperam encontrar na UPC. Quando se defrontam com outras atividades, outra metodologia, “aulas” fora do espaço da sala de aula, muitos não entendem o porquê e não se dão o tempo necessário, para compreendê-las e, assim, desistem. Porém, vencido determinado tempo, e, se diga de passagem, que tem sido curto, dificilmente há desistências, exceto em casos extremos, que fogem a lógica.

contrários ao que a maioria de nós vivencia, enquanto éramos estudantes e que tendemos reproduzir nas instituições educacionais.

Em uma sociedade como a nossa, onde a democracia existente procura restringir ao máximo os espaços e as formas de participação, não é nada fácil se ter liberdade e autonomia. De um lado, porque não temos tradição e, de outro, porque liberdade e autonomia são conceitos que dependem do outro e das relações que consigo estabelecer com ele. Ao contrário dos animais, que por instinto provém sua nutrição, condição essencial à sobrevivência, a espécie humana sem o cuidado do seu semelhante já teria se extinguido.

Repito aqui, que a UPC não é a panacéia para os males da educação, porquanto tem seus próprios problemas. Há muito que se aprender com ela, com a proposta e acerca dos próprios integrantes. Lembre-se que é uma proposta em construção, com alguns erros que devem e podem ser corrigidos. Aponta para outro paradigma de educação e se não rompe de vez com a lógica existente, busca fazê-la.

Numericamente, se não apresenta ainda os resultados impactantes esperados, na prática, a qualidade dos resultados obtidos tem suscitado muitas expectativas e gerado de entusiasmo a mal-estar. Especialmente do ponto de vista da educação de valores e da participação política. Também, pela melhoria substancial da qualidade de vida de todos. Portanto, demonstra efetividade. Se para a maioria dos integrantes, ainda não foram significativas às melhorias do ponto de vista material, entretanto o foram do ponto de vista da elevação da auto-estima e do comportamento psicológico, conforme o depoimento de alguns *coartisentes* e mesmo de *artisentes*,

[...] Eu acho que sou uma nova cidadã, que agora tem consciência do seu papel enquanto educadora enquanto pessoa enquanto cidadã porque agora não importa onde eu esteja eu vou estar incomodando o poder. Eu não consigo mais ver as coisas que acontecem as injustiças coisas erradas [...] eu acho que é uma mudança muito grande que aconteceu na minha vida (Ana Maria de Souza).

[...] têm pessoas hoje que falam, eu não vou ser mais escravo, como tem a história do Jair. O Jair tem um discurso assim, da mudança que teve na vida dele. De como ele vê o mundo hoje. Eu acho que é um exemplo muito rico desse trabalho de autonomia. De ele chegar a abrir mão de 18 anos de empresa e dizer assim: “eu não quero mais trabalhar nesta empresa, porque eu não quero mais ser escravo. E eu passei 18 anos como escravo e não sabia. Agora que eu sei, que eu sou escravo, eu não quero mais essa vida. Eu vou ficar desempregado até eu conseguir um outro emprego, mas eu não vou mais ser escravo de empresa nenhuma (Ana Maria de Souza).

[...] eu vejo assim baseado no meu filho, por exemplo, o quanto eu tenho já para passar para ele. Ele estando na mesma série que eu [...] já que antes eu não podia antes eu mal conseguia, ficava quieta, porque se fosse para dar uma resposta muito falha eu já não daria. Hoje eu já vou, já sou bem objetiva mesmo, nas respostas que eu posso passar para ele e eu vejo muita diferença nesse fato (Yvone Marilac).

O impacto verificado acima, se dá *a priori* nas dimensões afetivas e psicológicas. Apenas essas mudanças não seriam suficientes para caracterizar uma oferta alternativa e, mais do que isso, inovadora. O laboratório de intervenção é um espaço que visa impactar, em especial, a qualidade de vida dos *coartisentes*. Seja pela possibilidade direta de geração de renda, seja pelo favorecimento de ações que lhe permitem fazer economia como, por exemplo: a venda de doces ou de salgados, a utilização de chás para tratamento de enfermidades, a fabricação de materiais de limpeza, salão de beleza, ateliê de confecções, criação de cooperativas, associações ou outras ações. Com base neste conceito, alguns *artisentes* a partir principalmente das habilidades e dos sonhos dos *coartisentes* elaboraram projetos, visando implementar e concretizar uma série de ações, que pudessem interferir não apenas nas condições de sua educação, mas, de forma especial, criar condições favoráveis a melhoria das condições de vida dos estudantes de maneira direta, bem como a de seus familiares, indiretamente.

[...] Uma vez que você experimenta ser o dono do seu nariz aí é muito difícil. Como diz Maria Cassemiro, depois que teve aí, quatro maridos, se eles não concordam que ela faça o que ela acha certo, e se eles querem submeter, querendo tomar conta da vida dela e não trata-la como sujeito, “o caminho do feio é a porta que veio”. É isso aí, a gente não consegue mais abrir mão desta possibilidade de ser sujeito da vida da gente e acho que para a maioria dessas pessoas é o que está acontecendo (Rosangela Góes).

[...] Muita coisa boa. A oportunidade que ela dá para a gente integrar a sociedade, para a gente estar no meio de pessoas, fóruns, na Universidade Federal, participar em seminários, então isso traz um enriquecimento na vida da gente (Elizabeth Alves).

[...] através da UPC, com alguns conhecimentos que a gente já tem a gente muda a maneira de pensar. Volta a sonhar, a ter planos para o futuro. Coisa que a gente já tinha acomodado na profissão. Agora não [...] já estou querendo ser um professor um dia, então isso mudou muito a minha vida. (Isaman Gonçalves).

Contudo, a intervenção que a instituição se propõe realizar na vida das pessoas, uma delas, mediante projetos elaborados como, por exemplo, o Projeto “Lida e Melhorança” aprovado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e destinado à incubação de empreendimentos de iniciativa dos *coartisentes*, tem sido sistematicamente obstruída. As exigências burocráticas e a falta de mobilidade da FUNEC, obstruíram como puderam, para que os recursos encaminhados à incubação desses empreendimentos, não fossem utilizados para os fins aprovados.

A outra iniciativa para evitar constrangimento e, ao mesmo tempo, assegurar que recursos de projetos aprovados cumpram as finalidades planejadas e atendam o objetivo de envolvimento que a UPC desenvolve, entre outros, consistiu na criação da ACAUPC, já

referida, ente jurídico com registro em cartório, CNPJ e todos os demais cuidados¹¹⁰. A Associação solicitou à Câmara Municipal de Cuiabá, uma Audiência Pública com vistas à defesa de seus interesses por educação de qualidade, ou seja, pela viabilização da UPC que, “esquecida” pelo poder público e pela FUNEC, tem sofrido com recorrentes problemas de falta de infra-estrutura, encaminhamentos do projeto político pedagógico, certificação e prestação de contas dos projetos aprovados entre outros. A Fundação tem como função precípua, ser a mantenedora da UPC, em tese, uma grande parceira, senão a maior, mas na prática isso ainda não ocorreu.

Na atual gestão, em virtude das declarações do atual Prefeito, alguns *artisans* da UPC necessitaram dedicar, além de todas as tarefas que nova função exige, um tempo razoável à elaboração de projetos. Inclusive porque a diretoria – Técnica e Científica - criada com a função de captar recursos para financiamento das atividades a cargo da Fundação, não teve êxito no desempenho do seu papel ou faltou desejo.

Embora houvesse o reconhecimento do Prefeito de que o projeto é interessante, o ex-Secretário de Educação da atual gestão, João Valente¹¹¹, declarou que “não poderia” investir, em razão da “velha conhecida” falta de recursos e a da insistente alegação da eventual ilegalidade de aplicar recursos com adultos, para escamotear que as prioridades dentro e fora da educação eram outras. João Pedro Valente (2005/2006) para mostrar as suas limitações, justificava a posição adotada afirmando que, “[...] *de valente só tenho o nome. Sou muito medroso com estas coisas, com Ministério, Procuradoria. Eu não posso investir em adultos, e depois ser responsabilizado. Posso até ser processado por isso*” (informação verbal)¹¹². Na verdade a titulação de Cidade Educadora, permitia que se alargasse o horizonte do conceito do *que é e para quem é* a educação em Cuiabá. Alargou as possibilidades de investimento das Secretarias e, em especial, da Secretaria de Educação.

Na mesma ocasião o ex-secretário foi autor de muitas comparações infelizes entre as escolas e a UPC, entre alunos e *coartisans*, as quais são desnecessárias ressaltar aqui. Todavia, o que me pareceu significativo, foi o fato que João Pedro Valente ao se dirigir algumas vezes aos *coartisans*, durante a reunião, tenha os chamado de professores, porque não foi capaz de distingui-los entre os *artisans*. Nossa função de *artisans* estará sendo cumprida se, mesmo que em pequenos espaços, conseguirmos fazer com que os integrantes

¹¹⁰ Neste instante, em que a pesquisa se desenvolve, a Associação aguarda o reconhecimento do Governo Federal, a fim de que possa caminhar com as próprias pernas, com autonomia.

¹¹¹ Secretário Municipal de Educação no período entre janeiro de 2005 a janeiro de 2007.

¹¹² Depoimento do ex-Secretário João Pedro Valente em reunião com integrantes da UPC, em 26 jan. 2005.

da UPC, ao ocuparem diferentes lugares da sociedade, tornem esses locais passíveis de exercer real protagonismo e/ou de se expressarem e esta passagem permitiu constatar isso.

A relação pedagógica em pauta na UPC, que agora já posso chamá-la de envolvimento, parte do respeito ao conhecimento, ou melhor, do saber que o participante traz ou tem consigo. Que tolera e supera discursos e é posto em prática. Que é resultado da elaboração de uma proposta pedagógica construída do particular ao coletivo, priorizando ações coletivas em todas as suas instâncias, sem, no entanto, prejuízo do indivíduo, isto é, da sua individualidade. Nela, a gestão é pensada compartilhadamente em seu corpo, abolindo hierarquias. Quando esta se faz necessária, não é posta em prática no sentido de pura afirmação do poder, mas, sim, para otimizar a execução das ações planejadas.

É preciso saber e entender que a ausência de hierarquia não implica, necessariamente, a falta de comando. Tampouco, sua total inexistência, no entanto, quando necessárias, as funções subalternas serão provisórias. O comando, quando for necessário, deve ser executado por alguém que assuma a sua responsabilidade de acordo com habilidade e/ou afinidade com o trabalho a ser executado. Nos demais casos, o formato de organização apregoa que cada componente tem o direito de tomar decisões livremente, com independência (moral e/ou intelectual), isto é, realizar tarefas e/ou executar funções de forma autônoma. Mas não se pode negar que aqui reside, provavelmente, a maior dificuldade a ser superada pelo projeto e por seus integrantes; saber conviver com a liberdade e com o outro.

É preciso, também, estar atento ao respeito às diferenças, que tem sido marcante no discurso dos educadores e de modo semelhante ao que é empreendido pelos políticos, acerca da democracia ou dos governantes em relação aos seus governos. Infelizmente, este tem guardado pouco vínculo com a prática pedagógica, objetivamente. O que é desagradável observar. Apesar da existência de milhares de escolas e perto de uma centena de universidades públicas, os exemplos podem ser contados nos dedos.

A escola e/ou a universidade são instituições em as quais a vivência democrática é algo imprescindível, para garantir de acordo com os limites, de um lado, e das possibilidades, do outro, o exercício da participação e a democratização da produção do conhecimento. E, apesar de todas as dificuldades e limites, elas ainda são os locais onde a educação encontra o maior potencial para alcançar os objetivos que estabelece, entre eles, a construção da cidadania. No entanto, esse objetivo não tem sido alcançado com o modelo de escola, universidade ou de educação que se tem. Najjar (2004), por exemplo, aponta para essa necessidade fundamental da escola na construção e na formação da sociedade,

mas de uma outra sociedade, que, todavia sugere, necessariamente, a construção de outro tipo de escola, ainda que ela, por si só, não seja suficiente para realizar essa transformação.

Um grande problema defrontado, e talvez um dos maiores, no entanto, consiste no fato de que a educação pensada para combater as desigualdades, não tem se organizado desde os seus demandantes, seja pela falta de interesse, seja pela falta de oportunidades ou, ainda, pela falta de consciência. O adulto foi levado a pensar que a escola só é importante para os seus filhos. Reforça o seu parecer, perceber que o filho resiste ir para a escola, não para a escola em si, mas para a aula, por considerá-la pouco atrativa. Em nosso caso de Mato Grosso, “escola atrativa¹¹³” parece ser só o slogan.

Ainda há um outro fator importante e ele diz respeito à própria concepção de educação, que é substituída pela idéia de evolvimento, como já me referi e que por si mesmo, já se constituiria um limite à construção dessa cidadania, à medida que desde a sua gênese, ela é fortemente reprodutora. A presença dos integrantes da escola ou da universidade no processo de elaboração da proposta, assim como a participação mais efetiva no processo da gestão administrativa e pedagógica de uma ou de outra, pode vir a ser uma condição essencial para subverter a visão de mundo existente hoje na escola. Visão que tende reproduzir a sociedade e todas as desigualdades, injustiças e exclusões que ela própria promove.

São idéias inculcadas que originaram uma visão de sociedade que está fortemente impregnada na prática do educador, se dê ele conta disso ou não. Na minha ótica, o professor é em potencial, o grande responsável pelo sucesso ou não da gestão democrática na escola. Assim, redobra a importância que tem o fato dele se perceber ou não trabalhador, porque consiste na assunção de uma visão de mundo distinta à visão de mundo, hoje, posta pelo poder e que encontra forte arena de disputa na escola (TORRES; 2006). Quanto mais ele se perceber como trabalhador, tanto maiores as possibilidades de favorecer o protagonismo dos integrantes da escola e, por conseqüência, aumenta a probabilidade de contribuir para desempenhar com êxito sua principal tarefa que é a de formar o cidadão, em lugar de fazê-lo subalterno como de praxe a escola tem feito.

Brandão (1984) revela a existência do que denominou “relações de proximidade” entre os catequistas vindos da Europa e os educadores de hoje. Os catequistas que aqui aportaram, vieram com a missão de “fazer do outro um ‘como eu’, desde que subalterno”. (idem, p. 8). Considerando que a educação no Brasil esteve por muito tempo

¹¹³ Convivemos, em nosso Estado, com a escola e a educação criativamente adjetivadas. Enquanto um tem a *escola atrativa* (estado de Mato Grosso), o outro tem a *mania de educação* (município de Cuiabá).

exclusivamente nas mãos dos jesuítas, este pensamento foi legado ao nosso pensamento educacional por longo período e ainda está presente. Veladamente em alguns casos e ingenuamente em outros. Porém, permanece como algo a ser enfrentado e a ser superado.

A educação cabe parte significativa da impregnação cultural existente e, portanto, da responsabilidade, à medida que reproduzem em seu interior (contra) valores em sua prática cotidiana, nas várias atividades que realiza. Em especial, pelo tipo de avaliação classificatória e seletiva que dê-envolve, ao invés de voltada à identificação dos problemas existentes e a busca de soluções para resolvê-los.

De nada adianta pensar nas possíveis soluções, enquanto os principais envolvidos que são os integrantes da escola e/ou universidades públicas não estiverem implicados nas referidas propostas. Condição que considero ser essencial para a consecução de seus objetivos. Não somos nós educadores, quem deve considerar a construção da cidadania como uma das finalidades precípua da educação, mas os estudantes. Cada um dos integrantes da escola ou da universidade. Enquanto esse entendimento não existir, toda a ação pedagógica realizada sofrerá resistência, mesmo quando pressupuser benefícios.

O psicólogo e educador cubano, Armando Pérez, convidado pelo GPMSE a relatar a experiência educacional de seu País, narrou que desenvolve um trabalho em Cuba, que tem o objetivo de quebrar o conceito de intervenção. Para ele, cada comunidade deve desenvolver os seus projetos de organização de forma autônoma. Essa concepção pode aparentar uma contradição, mas se trata de autodesenvolvimento comunitário, de acordo com Pérez. A categoria que se estava tentando construir passava pela categoria da “gestação”. Em que pese os limites do sistema e as suas contradições, estava gerando desenvolvimento, estava funcionando segundo o que ele declarava.

Pérez reconhecia as dificuldades existentes em seu País, mas chamava a atenção de que lá a educação não é prioridade só de direito, mas de fato. Citou como exemplo, a existência de escolas que atendiam um único aluno e, de acordo com o seu testemunho, tinham todos os recursos que as demais. Afirmou ficar perplexo ao saber que as escolas aqui no Brasil eram roubadas e, mais do que isso, com certa frequência. Fato que é impossível de ser imaginado em Cuba, devido à importância que a população consagra a educação.

Ao contrário do que se poderia imaginar, devido ao discurso predominante acerca do autoritarismo existente na Ilha, a consecução dos objetivos educacionais é possível, porque são produtos da construção de um projeto coletivo entre escola, universidade e a comunidade e inserem transformações significativas dentro daquelas. Ainda citou a

existência de universidades nos presídios e, em especial, uma universidade da terceira idade. (Ao saber da experiência em curso da UPC em Cuiabá, tratou de conhecê-la).

Fica assim patente, que mais do que conhecer a realidade, também é essencial conhecer o público alvo para o qual a educação pública se destina e que este necessita estar comprometido com as suas causas, a fim de que possa ter as condições e/ou a disposição de intervir nela. É a própria comunidade quem deve tecer os meios necessários para superar a condição de dependência que ela se encontra. Enquanto não tiver a clareza de que se não o fizer, ninguém o fará em seu lugar, nada vai acontecer. Sem pressão popular, nenhum governo o fará, até porque não existe o menor desejo político que essa superação se realize. Se cumprissem promessas, como fariam outras? Na concepção dos governantes, se eles cumprissem as promessas talvez não se (re)elegessem e é possível que tenham razão.

Os nossos políticos não demonstram interesse em dizimar a pobreza e fortalecer a educação. Há, ao contrário, interesse que a dependência se eternize. Ela promove a cultura do assistencialismo. Os problemas existentes não serão superados sem a presença, sem a participação e sem o anseio dos reais interessados, por mais envolvidos e engajados que os educadores se declarem, ainda que na prática de fato o sejam. Madza Nogueira (1992) afirma que essa situação faz o pobre se sentir o responsável pela sua condição de ignorância.

Da assertiva de Nogueira decorre outra circunstância que foi bem enfatizada pelo vereador Luiz Poção - atualmente sem partido - em seu depoimento em uma das Audiências Públicas.

Eu vou falar não da parte técnica da gestão, da legalidade, dos problemas. Vou falar de umas frases que achei interessantes, que anotei aqui. 'Eu quero meu diploma' 'eu quero ser águia e não galinha'¹¹⁴, e 'se eu morrer hoje, eu morrerei feliz'. [falando a respeito de si trajetória pobre] Ninguém, o sistema não aceita você ser de família humilde.[...] Você quer ser vereador? Você? O próprio meio de convivência nosso já nos inibe, nos limita o crescimento pelo fato do poderio financeiro, questão social e de ambiente. Onde a gente vive, bairro simples, humilde. Como? Alguém daqui pode ser um médico, um engenheiro, por que não? [...] (Luiz Poção, gravação de vídeo TV Câmara)¹¹⁵

Seguindo a reflexão do vereador acerca dessa condição, chama à atenção da plenária acerca da postura dos *coartisentes*, em reconhecimento a luta destes por seus direitos e com base nela estimula o esforço, fica implícita em sua declaração que é pela pressão que as coisas podem acontecer, isto é, se transformarem.

¹¹⁴ Vide anexo 7, texto do *coartisente* Jair a respeito do livro de Leonardo Boff "A água e a galinha".

¹¹⁵ Depoimento em Audiência Pública, na Câmara Municipal de Cuiabá, em 21 de junho de 2007.

Vejo aqui diante de tantos depoimentos, eu quero só parabenizá-los, vocês já são águias. Vocês são águias. Só quero fechar a minha palavra dizendo. Vamos ousar depois ousar, ousar e ousar. Não desista nunca. Se a gente tem um sonho, lute por esse sonho. Não se coloquem na posição de inferioridade e vocês vão conseguir (Luiz Poção, gravação de vídeo TV Câmara)¹¹⁶

Tanto as afirmações de Nogueira (1992), quanto os depoimentos do vereador, demonstram que a estrutura da escola e a universidade, são estruturas pensadas para atuarem ideologicamente e acabam reforçando a “incompetência” do pobre. Todavia, o vereador reconhece um paradoxo e afirma uma possibilidade. É necessário, está implícito em seu depoimento, que o desejo da escola em se constituir um espaço educativo para formar o cidadão, seja o desejo do estudante, ao invés da vontade dos educadores, todavia somos fundamentais - espero aqui estar dialogando com pares.

Muitos estudiosos já declararam que a escola e universidade não são os únicos locais onde a educação ocorre e até que não fossem os melhores. Principalmente se elas não entenderem que precisam rever conceitos. A UPC vem nesta esteira e procura reavaliar seus conceitos, ainda que sejam outros, encontra-se em (auto) organização. Mas, enquanto isso não acontece na escola e/ou universidade, este ponto de vista tende a se ampliar, devido às críticas dirigidas às universidades em decorrência da baixa qualidade que os profissionais dos cursos de licenciatura, em geral, têm demonstrado. Todavia o que, para alguns tem sido percebido como uma deficiência na formação dos cursos de graduação, não é, senão, o reflexo da visão de mundo hegemônica em andamento nas universidades, inclusive nas universidades públicas.

A Universidade que, segundo Boaventura Santos (2004), passa por crises, como explicitiei, anteriormente. Neste sentido, a UPC ao contrapor e não apenas isso, mas, também, possibilitar a construção da cidadania e permitir a autonomia e a autogestão, favorece uma condição que encerra forte perspectiva emancipatória, justificando-se plenamente a partir das crises que a universidade enfrenta, consente, assim, questionar o seu fazer pedagógico e significado atual. Pelo mesmo motivo, também representa um perigo à universidade, ao menos em seu formato atual, como está organizada de maneira mercantilizada e voltada de costas para seu caráter original de produção de outros tipos de conhecimentos e, portanto aculou outros fins.

Em parte e em virtude das crises existentes, as universidades permanecem formando os alunos dos cursos de licenciaturas, ou seja, os professores, para uma realidade, a primeira vista, inexistente. Não por incompetência como se supõe, mas por conta de outros interesses

¹¹⁶ Idem.

envolvidos. Lembremo-nos, conforme observara Najjar (2004, p.168) de que o projeto neoliberal na sociedade, tinha como eixo principal descomprometer o Estado com os serviços públicos essenciais à população, entre os quais se situam a escola e a universidade públicas. Portanto, não se pode e nem se deve atribuir a eles, ou melhor, a nós mesmos, professores e/ou formadores de professores a responsabilidade exclusiva pelos problemas educacionais que o País tem apresentado, sem mencionar ou estabelecer tal relação com a falta de investimentos e de prioridades com a educação como um todo.

Este fazer, que até onde sabemos, é inédito, não apenas no sistema educacional deste município, mas do País e do mundo, só é possível, porque parte da concepção do respeito às diferenças. Paradoxalmente, a proposta educacional está alicerçada na idéia de que todos os homens têm igual inteligência, mas o uso que fazem dela estabelece as diferenças, devido às circunstâncias nas quais vivem (JACOTOT apud GÓES, 2002).

A gestão municipal do professor Maldonado “permitiu”, devido às composições políticas existentes naquele momento, que algumas condições favoráveis à implementação de propostas diferenciadas, oportunizadas pelas circunstâncias a inclusão da cidade de Cuiabá ao rol das cidades educadoras, fossem realizáveis. Compreendo que o momento poderia ser único, ele convocou o Sistema e passou a discutir as condições necessárias à construção de políticas educacionais para educação do Município, voltadas à participação, autonomia e a cidadania da população, especialmente da população escolar.

Embora todas as dificuldades existentes, e muitas delas “projetadas” por Maldonado, os *artistes* e *coartistes* da UPC, passaram a conhecer e lutar por seus direitos e, apesar da lentidão do poder judiciário, encaminharam uma série de representações ao MP, a favor de direitos e a respeito da fiscalização da Fundação. Trata-se de averiguação acerca da administração dos recursos, conforme dotação orçamentária prevista em projetos aprovados, mas que a administração atual, alega a inexistência de recursos para a referida implementação.

O atual secretário de educação, em seu discurso de posse na SME, no dia que assumiu oficialmente o cargo, discurso repetido, na semana posterior, por ocasião da apresentação dos professores do Sistema para o início do ano letivo de 2007, declarou que a sua gestão concentraria esforços no fortalecimento da gestão democrática escolar e no desenvolvimento do PPP das unidades escolares. Discurso duvidoso, como explicar, neste contexto, o fato de antes mesmo de ser empossado, ter posto cinco *artistes* à disposição da SME? Omitiu-se de tomar decisão contrária, pois que significariam ir contra os parceiros, podendo prejudicar possíveis alianças futuras.

Fernández Buey (2000) nos auxilia a entender essa sensação de impunidade que passa pela cabeça da elite econômica do nosso País e que atualmente tem se confundido com os próprios dirigentes (BENJAMIN et al, 1998), que se transformaram na elite política também. Praticamente não necessitam mais usar de representação. Buey alerta que existe desde a Ética Aristotélica a hipótese de que a justiça não faz falta para os homens, quando eles são amigos. Significa dizer que de certo modo, a *philia* ou a fraternidade são virtudes morais próprias da pessoa humana, sobreposta e além da própria justiça. Acrescente-se a isso, segundo ele, que a comunidade de amigos fraternos tem sua base na benevolência, na caridade, piedade, compaixão. Todavia, aonde esses laços inexistem, a justiça comum ou comutativa se faz necessária.

Mesmo depois de transcorrido muito tempo e da nossa sociedade se organizar politicamente em Estado de direito, ainda continua se confundindo e, intencionalmente, ao que parece, o valor moral pessoal, individual da *philia* ou da compreensão empática entre irmãos ou parentes próximos com o valor ético-político da Justiça Comum. Decorre desta condição situações absurdas, porque em nome dessa *philia* ou fraternidade, o pai faz o esforço que considerar necessário para defender o filho e procede da mesma forma em relação ao amigo, fazendo com que o mesmo princípio moral extrapole a justiça para defender um e outro contra os juizes. (idem, p. 261).

É possível que tenha ocorrido um restabelecimento do “controle” de gestão sobre a UPC, de forma que ela não causasse surpresas ao poder estabelecido? Toleraria o conselho colegiado gestor na UPC? Haverá relação entre o controle do cargo por um diretor controlado e os resultados eleitorais, de sorte que reduzir-se-ia bruscamente o poder de negociação e até de constrangimento, que historicamente acontece nas unidades escolares por sobre a população? O certo é que sem a enorme quantidade de cargos, diminui o poder de barganha e de favores tão em voga, que esse jogo de ‘distribuição’ promove às bases de vereadores e deputados, e que tem direta repercussão nas eleições municipais, estaduais e federais.

Reitero aqui, uma vez mais, a conceituação de Pedro Demo (1996) de que a “*participação é conquista*”. Gostaria ainda de acrescentá-la aos conceitos de gestão democrática, democracia direta; autonomia; cidadania, autogestão. Nenhum direito é outorgado nem instituído, eles são conquistados e em geral, mediante muito embate político e intensas disputas. Em que, nestas, dificilmente vale à ética. (DEMO, 1997).

O direito à educação, possivelmente, seja o maior pré-requisito de acesso da população aos bens disponíveis na sociedade (GADOTTI, 2005). Bens materiais para

sobrevivência biológica, mas também imateriais que dizem respeito à liberdade, autonomia, emancipação, cidadania. Segundo este mesmo autor, “[...] *é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática*”. O impedimento realizado no acesso à educação deve ser considerado como expropriação e seqüestro de acesso à própria condição de humanidade. Essa oferta, que é de direito subjetivo inclusive, não pode se restringir ao ensino obrigatório e nem, tampouco, cessar na chamada “idade própria” para o ensino fundamental como ordinariamente tem ocorrido.

Algumas barreiras necessitam ser ultrapassadas, em primeiro lugar, a da idade, em segundo lugar, a do nível da oferta e, em terceiro lugar e, tão importante quanto às outras duas, o fato de que a educação de adultos em nosso País, como bem demonstra Carlos Brandão (1984), é até, hoje, uma oferta compensatória, segundo o autor sublinha. Há para esta oferta uma outra lógica em jogo e ela procura garantir que a oferta educativa a população

[...] não seja oferecida a todos da mesma maneira e, assim dos bancos da salas de aula dos seus vários ‘níveis’ ou ‘graus’ saiam igualmente repartidos para a vida e o trabalho: uma pequena fração de senhores do poder e/ou do capital (para quem não raro o seu próprio ‘estudo’ não é tão importante; uma faixa intermediária de trabalhadores ou liberais, funcionalmente colocados ao meio do caminho entre o puro trabalho e o puro poder e, portanto, libertados de serem trabalhadores ‘braçais’; finalmente uma massa multiplicada destes últimos ; sujeitos pobres e subalternos, a quem o ‘nível de ensino’ dado civilize e torne eficazes para o trabalho, sem alcançar ser, no entanto, melhor do que a sua condição de classe e maior do que devem ser as suas ‘aspirações’ de vida (idem, p. 34).

A proposta de educação para os adultos em prática na UPC, está apoiada, como vimos, na concepção de evolvimento, a qual procura subverter esse raciocínio e, mais do que isso, romper com uma série de valores, crenças e princípios, que a ideologia dominante insiste em apontar como “as escolhas corretas”. Porém, esta lógica, que segundo ela, está ancorada no princípio de liberdade, é, todavia, negada para muitos, haja vista que é escamoteada, porquanto não se sustenta na igualdade, condição necessária para poder fazer as escolhas e, assim, permitir outras opções. Quando uma proposta como a da UPC tem em vista romper paradigmas, a lógica passa a ser outra. Sem ser mago, mas com um olho no “preturo” (tempo que está na gente) e outro no “passado” (tempo que está a nossa frente). Maldonado profetizava em nossas “saberências”, que “*o poder e a classe dominante haverão de querer desqualificar o trabalho de vocês de todas as formas que puderem*”.

Este tem sido o tratamento reservado à UPC, em especial, o que é dedicado a ela para se referir ao fazer pedagógico, anterior a colocação dos cinco *artisantes* à disposição da SME, presente no discurso do Diretor Executivo da Fundação e manifesto na Audiência

Pública em defesa da Universidade Popular Comunitária. Em verdade, é possível que uma das fortes causas para que essa desqualificação se dê, seja o fato de que a UPC não concorde em se curvar diante do poder e fazer seu jogo, como ocorre em outros espaços e com outros atores.

Considerações Finais

A UPC nasceu como proposta para adultos com o desejo de elevar a auto-estima, estimular a participação e possibilitar a construção da autonomia e da cidadania, em tese nada inédita. É uma proposta educacional criada para quem ao longo da história tem ficado a margem e seu grande desafio é o de realizar através da educação, ou melhor, do envolvimento a inclusão social de adultos. Adultos que devido as mais diversas causas não conseguiram estudar na idade, digamos, mais “adequada”. Em que pese a insuficiência da oferta em Cuiabá, teria que enfrentar outro grande desafio que é o da evasão escolar, inclusive para poder se contrapor ao argumento dos governantes, que consideram o investimento com a EJA um gasto desnecessário, haja vista, as “perdas” que apresenta.

A UPC não tem a preocupação exclusiva de trazer o adulto para a escola ou universidade e nem concentra a atenção apenas à dimensão propedêutica, ainda que isso já representasse um avanço significativo. Ela tem, além dessas inquietações, o cuidado com a qualificação profissional dessas pessoas e, sobretudo, o compromisso com a capacidade de causar, que deve ser consequência direta e imediata da sua prática para o envolvimento. É por esse motivo, que busca promover a inclusão social dos integrantes, se não de maneira produtiva, no mínimo, auto-suficiente. Busca, com base nas aptidões e habilidade individuais, auxiliar a geração de renda e a possibilidade de reduzir os gastos domésticos, como relatavam muitos *coartisentes* e que está presente no trabalho de pesquisa para a conclusão do ensino médio de Cássio Nascimento¹¹⁷, onde declara que voltou a cultivar plantas no terreno de casa.

À medida que ensinam e aprendem uns com os outros, tanto podem incrementar a renda quanto economizar. Entre os aprendizados de ações simples do cotidiano estão, por exemplo, consertar um interruptor, trocar uma resistência, cano, carrapeta (reparo de registro de torneira), fazer um chá, xarope, xampu, sabão, sabonete, detergente, doce, salgado, pão, aproveitar para alimentação as sobras como a casca, talo, folha, semente e outras aprendizagens e aproveitamentos.

Sua proposta de gestão é para emancipação e à autonomia dos integrantes, seja porque: está livre de hierarquias; não tem modelo a seguir; é aprendente; planeja no coletivo; assume riscos e as consequências do fazer; possibilita fazer escolhas livremente, sem que uns necessariamente tenham que perder, para que outros possam ganhar (SINGER apud KRUPPA, 2005); nasce do desejo de quem a faz e refaz. Com base em todos e em

¹¹⁷ Disponível em <http://maldonado.squarespace.com/trabalhos-finais/>

cada um destes motivos erige sua prática pedagógica e seu fazer diário, apoiado nas necessidades e nos sonhos de quem a constrói, desconstrói e reconstrói.

A própria realidade posta, acrescida de algumas condições criadas, entre elas, a ausência das posições de hierarquias, como a de diretor, coordenador e outros cargos de chefias eleitos ou não, proporcionaram aos estudantes, a igualdade de oportunidades e de experiências. Estas condições, foram capazes de permitir aos adultos envolvidos que se sentissem importantes, porque foram valorizados. E, neste sentido, se encheram de auto-estima. Muitos deles, passaram a se reconhecer na proposta e, mais do que isso, reconhecer nela a oportunidade de realização de sonhos “abortados” e de outros que passaram a ser sonhados.

Enquanto de um lado, a consolidação da UPC tem encontrado uma série de dificuldades, de outro, estas mesmas objeções auxiliam a concretizar práticas pedagógicas, capazes de favorecer a constituição da autonomia às pessoas, tão importante quanto a consolidação do projeto. Não significa, aqui, querer fazer experiências com a vida delas como se fossem cobaias, mas experimentar formas diferentes de educar ou de evolver. Em caso de “erro”, que se possa aprender e ensinar com ele. É o que denominamos errática. É esta ‘ousadia’, que possibilita a elaboração de uma proposta para a autonomia. “Errando” e “acertando”, mas construindo coletivamente. Por ser aprendente, aprendendo com eventuais erros, eles ensinam.

Para poder existir, a UPC teve que se mobilizar quase que permanentemente os seus integrantes, como condição de sobrevivência e de afirmação da sua proposta, face às estruturas e organização da educação, tal como se apresenta no Sistema público. Essa dimensão de luta lhe atribuiu e continua atribuindo características semelhantes ao perfil de movimentos sociais. A administração atual ao ignorá-la de um lado, e pressioná-la, de outro, ao invés de criar instabilidade, produziu mais implicação. Proporcionou que se cerrassem fileiras em cada bairro onde ela está, para que se realize sua proposta de formar atores responsáveis solidariamente pelos processos deflagrados.

A perseguição gerou um sentimento de pertença muito próprio das comunidades do tipo *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 1990), semelhante às comunidades de diáspora, reforçando o sentimento de pertença dos integrantes da UPC, que já era forte pela demanda de *coartisentes*, em face de crescente tomada de consciência da injustiça no seqüestro que o Estado lhe proporcionou na esfera do direito subjetivo à educação.

Situações de pressão como essas, favoreceram a aproximação do grupo em torno de objetivos comuns, que por conta da efetividade e da pertinência, fez e faz cada sujeito se

“implicar” mais. É possível que ao dar visibilidade a quem não conseguisse acender luz própria sozinho, permitisse tirá-los da invisibilidade, como, também, produzir consciência de empoderamento. Frei Betto afirmava que é por ele que poderemos passar de uma democracia a outra. Em outras palavras, passar de uma visão de mundo liberal a uma visão de mundo emancipatório e cooperativo. O empoderamento, de acordo com o que ele declarava no 5º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (RS), “*se faz com pessoas, com os movimentos sociais e com competência*”.

As muitas possibilidades que as relações pedagógicas e interpessoais permitem, em vários momentos e espaços do fazer UPC, têm favorecido às pessoas se expressarem. Ao mesmo tempo, possibilitou o resgate de uma série de valores em desuso em nossa sociedade que também tem auxiliado a surgir no seu interior, líderes. Como resultado quase natural dessa expressão, o saldo mais significativo é que um número significativo de *coartisentes*, que antes não participavam de absolutamente nada na sociedade, passaram a disputar vários lugares e hoje estão inseridos em muitos espaços coletivos de proposição e de definição de políticas.

Muitos, depois da UPC em suas vidas, viraram lideranças na comunidade, alguns são presidentes, vice-presidentes e outros tantos que compõem as associações de diferentes bairros nos seus arredores. Hoje, vários *coartisentes* da UPC são encontrados em diferentes movimentos como, por exemplo; nos conselhos das escolas dos filhos, Conselho de Saúde, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Segurança dos Bairros, Fórum do EJA, Fórum de Economia Solidária, ingressaram e/ou formaram cooperativas. O Fórum da Lagoa do CPA, por exemplo, através de muita mobilização e pressão conseguiu a liberação de uma verba de dois milhões de reais para o tratamento de água da lagoa e a sua reurbanização.

Estas razões, ampliam a importância e a necessidade da participação e igualmente a necessidade de entender a sua teoria e vivenciá-la. Por isso é que para nós da UPC, não satisfaz qualquer tipo de participação ou de participante. Era necessária participação popular, intensa, efetiva, direta, responsável em favor das autênticas necessidades da população mais pobre, para que freqüentem a escola e universidades públicas. Considera-se que a parcela mais significativa do aluno proveniente da escola pública, que consegue ingressar no ensino superior excepcionalmente o faz na universidade privada.

Não existe educação apolítica como bem argumentava Paulo Freire ao longo de sua vida e obra. Tampouco a educação, quanto à política, atenderão efetivamente os interesses do povo, se este não fizer parte do processo da construção de uma e de outra. Como descrevi anteriormente, ninguém o fará por ele. Democracia, cidadania, autonomia são

construções cotidianas práticas e não apenas conceitos ou direitos definidos através de legislação.

Além disso, ainda há na atualidade, uma latente crise e/ou inversão de valores, praticamente uma apologia ao individualismo e a perda da individualidade. A grande consequência disto é a perda da identidade e como “efeito cascata” tem reduzido o sentimento de pertença de pessoas pobres e simples, fatores que tem sido um dos principais pontos responsáveis por promover a participação na escola, na universidade, no bairro, na associação, seja aonde for. Com efeito, e não foi à toa que Demo (1996) conceituou a participação como conquista.

Difícilmente poderá haver conquistas onde predomine relações superficiais entre as pessoas e a falta de participação. Com base nesta concepção, permito-me afirmar, mais uma vez, que tanto a educação quanto a política, que atendem os interesses e, em especial, às necessidades dos usuários da escola e universidade públicas ou das políticas desenvolvidas pelo poder público, solicitam a participação ativa das pessoas que integram a escola ou a universidade, nas tomadas de decisões a respeito do que tange a cada uma delas e não exclusivamente na execução de tarefas, como realça Paro (1997). Ao invés da delegação de poder à terceiros, isto é, à representantes que muito pouco demonstram a intenção de representá-los.

Convém ponderar, que a tarefa política individual é indelegável. Ela prescreve que toda a escolha ou tomada de decisão deve ser feita de forma direta e com o peso da responsabilidade individual sobre o coletivo. O sistema atual, está fundamentado em outra visão de democracia, que é a hegemônica e que comunga de outra concepção de mundo e, por essa mesma razão, impõe entraves e limitações profundas. Assim a UPC e os seus componentes, estão aprendendo com estes limites e, ao mesmo tempo, descobrindo as possibilidades de negociação e de caminhos novos, seja por diálogo, ou seja, por pressão. Desta forma, também está aprendendo a ser democrática com a própria democracia que experimenta.

As práticas de envolvimento em curso na UPC para a emancipação das pessoas, em meu ponto de vista, só são possíveis, porque desenvolve uma postura mais estreita e humana nas relações que estabelece entre os integrantes, *artísentes* e *coartísentes*, que é sustentada no respeito ao outro e assumida por todos. Acrescente-se, um outro “modelo” de organização da estrutura de escola e de universidade, conhecidas, isto é, um formato “*desierarquizado*”, se é que posso chamá-lo assim. Pois as práticas em discussão são frutos

do diálogo que nascem desta relação horizontal que é pautada pelo respeito às diferenças nas ações e não apenas nas palavras, como muitos discursos insinuem, mas não cumprem.

Nós que habitamos a UPC, possuímos a expectativa de que este processo possa fundar um ensaio capaz de despertar interesses e necessidades de participação social e política mais ampla e servir de espelho a outras propostas assemelhadas, onde ensine e/ou aprenda com os seus erros.

Parte dos seus integrantes descobriu após confrontar o fazer pedagógico da UPC e as atividades escolares dos filhos, que pouco aprendizado há, onde o ensino é puramente teórico e comumente desconectado da vida prática e por essa razão, tem sido incapaz de chamar a atenção e despertar o interesse deles. Assim, passaram a entender, ao comparar com este exemplo, que não haverá democracia sem participação, porque também aquela necessita ser conquistada. Precisa se instituir e isso se faz pela prática, pelo fazer. Para isso, também chamava a atenção o professor Armando Pérez, quando declarou em Audiência Pública na Assembléia Legislativa do Estado (out/05) que “[...] *há trinta anos que nos livros estamos falando demais; que no discurso político, há trinta anos, estamos falando demais e que temos que mudar a educação. E a educação se muda fazendo a mudança, transformando a realidade*”.

Dentro ou fora dos limites físicos da UPC, os espaços ocupados pelos *artisentes* e *coartisentes*, tendem agora ser locais de vivência democrática. Se ainda não é a democracia para a emancipação que os demandantes necessitam e, talvez ainda não tenham tomado consciência disso, também não é mais o espaço, onde se espera calado que as coisas aconteçam, como até bem pouco tempo atrás, antes da UPC na vida deles. Ou melhor, antes dela na nossa vida. A participação no planejamento das atividades escolares - universitárias, neste caso – permite a vivência da cidadania no seu interior e a possibilidade do aprendizado à reivindicação de direitos não apenas em seu meio, como também, em outros locais que extrapolem a “nossa universidade”.

Embora esta vivência esteja circunscrita inicialmente ao raio de ação da UPC, ela se apresenta como prática educativa política e social importante, que tem em potencial a capacidade de favorecer a participação política mais efetiva e mais ampla da população nos destinos da sociedade. É um ensaio e/ou exercício da democracia para a autonomia numa conjuntura micro sem perder seu nexos com a realidade mais ampliada. Por tudo o que tem significado na vida de seus *coartisentes* e *artisentes*, no imaginário destes, ela é mais do que uma universidade e/ou do que um espaço de/para evolvimento.

A UPC tem sido para a maioria de seus integrantes, um ponto de encontro, substituindo muitas vezes, o próprio espaço de lazer. Divide agora o tempo com outros afazeres das pessoas, como ir à igreja, por exemplo. O seu espaço se tornou para muitos, um espaço de convivência em que a confiança, a solidariedade, a cooperação, o respeito e a alteridade, só para citar alguns valores - muitos inclusive esquecidos - têm orientado as relações das pessoas que a habitam. Muitos, ao ir para a UPC passaram a se “produzir” a olhos vistos. Cuidar da higiene pessoal, usar um *baton*, uma roupa nova, fazer a barba, cortar e pentear o cabelo, a melhoria da postura entre outras. Ir para a UPC passou a ser motivo de encontro entre as pessoas e o cuidado semelhante ao de ir à festa, a igreja ou a um passeio ou outro evento importante significativo.

O resultado está expresso na elevação da auto-estima e na confiança de que é possível se transformar, mas com a clareza de que as transformações começam de dentro para fora, isto é, fundamentado em cada um. Recuperando ao leitor, a idéia da *biodanza* presente no dia-a-dia da UPC, fazemos o exercício de querer saber, com quem é que cada um gostaria de compartilhar a vida e a amizade? Com alguém capaz de transmitir e radiar alegria, felicidade, simpatia, confiança ou com quem fosse o avesso de tudo isso? Por certo, a resposta é única e é por essa mesma razão, por comportar o riso, a festa, o lúdico, a simplicidade, a liberdade, a discrição, a sensibilidade, a solidariedade, a sinceridade entre outros tantos valores, que ir para a UPC virou “mania de envolvimento”. As vivências da *Biodanza* capazes de recuperar a sensibilidade, sentimentos e valores, traz o momento do acolhimento - o momento inicial - em que se faz a “roda” e se relata o que é que se fez na semana, com base na vivência anterior. Enquanto profissional de área de Educação Física, posso relatar que ela revolucionou a vida familiar e pessoal de praticamente todos os participantes, pela intensidade e a naturalidade dessas vivências. Com atitudes muito simples anteriormente em desuso como, por exemplo, falar o que se sente a quem se quer bem, viver o presente com intensidade, não deixar nada para depois, sorrir, gritar, cantar, dançar, pular e outras coisas simples para mim, por exemplo, porque trabalho com o movimento, com a expressão, mas singular para outros tantos, que se perdiam na emoção e muitas vezes choravam literalmente de alegria e outros sentimentos reprimidos, passaram a ser extravasados.

Para os seus integrantes, a UPC passou a ser um pouco “desse” - cuiabaneamente me expressando - o que acontece no cotidiano da Universidade Popular Comunitária tem por base relações de igualdade entre cada um dos integrantes e justamente buscam, atenuar inclusive as “marcas físicas” que trazemos da “educação” e a qual muito devemos, sem esquecer por outro lado, que também muito nos domesticou.

Sabemos que a UPC não é remédio para todos os “males da educação”, mas é uma prática que tem muito a contribuir para cicatrizar as marcas por ela deixadas, quando se “inspira” neste conceito de educação, que preconiza o “*conduzir, ir à frente, guiar, estar à frente de, comandar*”, conforme destacou a *artisentis* Rosangela Góes, com base no estudo de Ana Maria Freire. Ao invés disso, que possa aprender e ensinar juntos, como os espaços de sua estrutura organizacional sugerem (mesas de aprendizagem, oficinas e ferramentarias e etc.), em que ora um e ora outro ensinam. Essa estrutura confere uma série de vantagens e de possibilidades. Permite um processo muito dinâmico de tratar o conhecimento, porque tem origem no saber que o estudante traz, conferindo uma forma quase mágica de ensinar e de aprender natural, lúdica e sem traumas, em que as pessoas se enchem de auto-estima. O resultado disso é o desejo de querer saber mais, entender a realidade e em particular querer participar das decisões com respeito à vida.

Como em todo o processo “educacional”, a UPC tem obtido sucessos e insucessos. A omissão do poder em certas situações e as dificuldades, em outras, minam a resistência dos adultos em torno das expectativas de vida e mesmo dos desejos. Nestes casos, pode se falar de insucesso ou da falta de capacidade para sensibilizá-los quanto à consecução dos sonhos. Mas ela tem sido fundamental na vida de quem compreende a sua proposta. É lógico que por si só não pode transformar a realidade, mas pode transformar a partir de si várias coisas ao seu redor e, por enquanto, tornar melhor as condições e a qualidade de vida de quem nela aposta, apesar dos revezes e de outras tantas condições antagônicas postas.

Uma parcela, adotou a idéia de que se não é possível melhorar o mundo, pode transformar o “seu mundo” e com base neste pensamento modificar algumas coisas e transformar outras ao seu redor, como elevar a auto-estima, melhorar a qualidade de vida de quem é/ou está próximo. Sem esquecer de que nada é dado e não basta se for concedido.

Neste sentido, formar para a cidadania, não pode ser o desejo exclusivo de alguns intelectuais da educação, isso não será o suficiente. Esse desejo precisa coincidir com a vontade dos integrantes. Falar que o sofrimento ensina é uma perversidade, “é conversa mole”. O mito de que é preciso sacrifício para valorizar as coisas, é uma construção intelectual ou ideológica de quem detém o poder político e econômico na sociedade. Enquanto estudantes e a comunidade escolar, não se convencerem da necessidade de se estar presente e tomar parte das decisões, nenhum projeto por mais comprometido que possa estar com a educação dos estudantes da escola pública, obterá êxitos.

A tomada de consciência da situação é uma condição fundamental, conforme demonstra a declaração da *coartisentis* Antonia Albuquerque, que utilizei como epígrafe no

último capítulo deste trabalho, em que ela declara que antes de vir para a UPC, não conseguia imaginar que o fato estar presente, pudesse alterar a realidade e agora compreende que isso pode representar muita diferença.

Infelizmente, quando os casos como o de Antônia e de outros tantos *coartisentes* começam a espocar, os governantes se apropriam do discurso e esvaziam as práticas e/ou seus conceitos como, por exemplo, o de cidadania. Sustentado nisso, vejo mais dois desafios posto à educação: provocar a sensibilização das pessoas a respeito desses conceitos e, com isso, ressignificá-los, como declarava a *coartisente* Ana Maria de Souza Lima, recordando Paulo Freire e a necessidade de transformar a sua prática. Utilizo o termo ressignificá-los no plural, porque não se trata exclusivamente da cidadania, mas igualmente de outros valores e qualidades, que são inclusive necessários para alcançá-la.

A “educação” é um direito que deve se estender ao longo da vida. Esta questão não está contemplada na cultura do Estado, nem na cultura política de modo geral. Neste sentido, a UPC trás à tona de forma radical, uma luta humana que não se reduz ao campo do acesso à escolarização, mas do acesso à cidadania via envolvimento, na qual a ação cidadã não é fruto posterior ou resultado da ação educativa, mas é gerada no próprio processo educacional e qualificada por ele. É por esse motivo, que incomoda o poder e a sua manutenção se encontra em xeque, porque é contra a “ordem”. É um projeto que tem o potencial de questionar essa ordem e de pôr em cheque as necessidades de hierarquias, as históricas dependências políticas e favores, de quebra, questiona, sobretudo os valores liberais.

Para concluir este trabalho, gostaria de ressaltar que são declarações como a de Antônia Albuquerque que oxigenam nossa prática pedagógica escolar e universitária. Está implícito no depoimento da *coartisente*, que mudar ou transformar uma dada realidade é plenamente possível, mas que sem se estar presente não se poderá fazer a diferença. Sem que, ela integrante da UPC ou qualquer outro *coartisente* ou aluno de escola pública, estejam “convencidos” da imprescindibilidade dessa participação, como possibilidade de causar impacto à sua vida. Esta declaração apesar da falta de investimentos, das precárias condições de trabalho e todas as demais dificuldades, estrategicamente bem pensadas pelo sistema, para impedir que se possa apostar e sequer imaginar, que **é sim possível outra educação** e em particular para os adultos.

Referências

- ABICALIL, Carlos Augusto. Gestão da Escola - democracia em questão. In: Revista de Educação da CNTE. Brasília (DF): v.1, jan.1993. p.45-50
- ABICH, Lourivaldo. A organização dos professores e a implantação da gestão democrática nas escolas estaduais de Mato grosso (1987 a 1990). Cuiabá: (Dissertação de Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 1998.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado. 2ª ed. Rio de Janeiro:Graal, 1985. 127p.
- ALVES, Rubem. Aprendiz de mim; um bairro que virou escola. 2.Ed. Campinas, S.P: Papirus, 2005. 128p.
- ARAÚJO, José Ferraz de. Gestão democrática nas escolas municipais de Cuiabá-MT: A perspectiva de lideranças governamentais e sindicais (1986 – 1988). Cuiabá: (Dissertação de Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2001.
- BARBIER. René. A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro, 2002. 157p.
- BASTOS, João Batista (org.) Gestão democrática. Rio de Janeiro. DP&A: SEPE, 1999. 140p.
- BAUDRILLARD, Jean. À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas. São Paulo: Brasiliense, 1985. 86 p. Tradução de Suely Bastos.
- BAUER, Ruben. Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999. 251 p.
- BENJAMIM, César ... [et al]. A opção brasileira. 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. 208p.
- BEZ, Antônio Carlos; CARNEIRO, Gisele. Economia Popular Solidária: que mundo estamos construindo. Gráfica Popular Ltda. Curitiba. 2004. 48p.
- BOBBIO, Norberto. O futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 171p.
- BOFF, Leonardo. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis. 26 ed.Vozes, 1998. 206p.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. O que é participação. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 84p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. Coleção Primeiros Vãos 3ed Brasiliense. São Paulo, 1984. 86p.
- BRANDÃO, Carlos R; STRECK, Danilo R. Pesquisa Participante: o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias&letras. 2006. 295p.
- CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 7. ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2005. 236p.

- CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS/UFMT/EDUCAÇÃO. Relatório Final: Desafio da produtividade na escola pública, 1986.
- DAHL, R.A. Sobre a democracia. Tradução Beatriz Sidou. Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília. 2001. 230p.
- DELGADO, Nelson G. e LIMONCIC, Flávio. Reflexões preliminares sobre espaços públicos de participação no governo Lula. In Revista Democracia Viva Nº 23. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p.11-20
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001. 89p.
- DEMO, Pedro. Dialética e Qualidade Política. In: Dialética hoje. Vozes, Petrópolis, 1997. 116p.
- DEMO, Pedro. Participação é conquista. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DICIONÁRIO Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 1, dezembro de 2001, Editora Objetiva, Instituto Antonio Houaiss.
- DOIMO, Ana Maria. A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume, 1995. 353p.
- EDUCAÇÃO CIDADÃ, TALHER NACIONAL. Educação Cidadã: Novos Atores, Nova Sociedade. Cadernos de estudos; n.2. Centro Cultural Banco do Brasil. Brasília, 2004. 115p.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, L. John. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia da relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. 224p.
- ENCICLOPÉDIA BARSÁ Vol.6. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda. Rio de Janeiro – São Paulo, 1995. 512p.
- ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Artes Médicas: Porto Alegre, 1989. 252p.
- FABRIS, Leni Ferreira (coord). Cuiabá: concretização histórica de uma prática vivenciada. Cuiabá, [2001]. 41p.
- FAUNDEZ, Antônio. O poder da participação. São Paulo, Cortez, 1993. 120p.
- FAVERO, Osmar.; SEMERARO, Giovani. (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2002. 277p.
- FERNANDES, Millôr. Millôr definitivo: a bíblia do caos. 5ª reimpressão, L&PM Pocket. Porto Alegre, 2005. 618p.
- FERNANDEZ BUEY, Francisco. Ética y Filosofía Política. Edicions Bellaterra, 2000. España. 259p.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil.– 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995. 247p
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 138p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 245p.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. 22. São Paulo: UNESP, 2000. 134p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 79p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993a. 119p.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação. Explicitação das normas da ABNT*. 14 Ed. Brasul Ltda. Porto Alegre, 2006. 307p.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora; princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004. 159p.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Educação libertadora como projeto político-social*. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, v.22, n. 87, abr/jun. 1993, p. 15-33.
- GÓES, Rosângela C. *Instituto Pastoral de Educação e Saúde Popular (IPESP): um trabalho de Educação Popular produzindo Conhecimento e Rede de Solidariedade*. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2002.
- GÓES, Rosângela.; PASSOS, Luiz Augusto. *Notas sobre tramas e artimanhas da UPC*. In: TORRES, Ártemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs) *Educação, fronteira política*. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 195-215.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. 10 ed. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1995. 341 p. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- GRZYBOWSKI, Cândido. *Democracia Viva dez anos: A democracia radical como opção e como proposta* in *Revista Democracia Viva* nº 37. Dezembro, 2007. Betinho IBASE Rio de Janeiro, p. 61-70.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *À procura de sentido na educação: três itinerários, três aproximações*. In EUSTÁQUIO, José E.; OLIVEIRA, José E. (coords.) *Questões do século XXI. Tomo I*. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.100). 120p.
- IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 176p.
- KONDER, Leandro. *Entrevista com Leandro Konder por Iracema Dantas*. In *Revista Democracia viva* nº 29. Out/Dez 2005. IBASE, Rio de Janeiro, p. 32-42.
- KRUPPA, Sonia M. Portella (org.) *Economia solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: INEP, 2005. 104p.
- LEBOUTTE, Paulo. *Economia Popular Solidária: a experiência pioneira do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro, ITCP/COPPE, 2003. 79p.
- LIBÂNEO, J. C. *Tendências Pedagógicas e a Prática Escolar*. In: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985. p. 19-43.
- LIBÂNEO, José C. *Práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem de professores e alunos*. UFG, 2005.

LLAMAS SANCHÉZ, Felipe. Desafios da participação cidadã nos processos de inovação democrática. In Revista Democracia Viva Nº 23. Ago/Set 2004. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 28-37.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P.U. , 1986. 99p.

MALDONADO, Carlos Alberto R. et. Al. Gestão Democrática: uma proposta para Cuiabá. Cuiabá; Edições Aguapé (FESMAT)/SME, 1993. 143p.

MALDONADO, Carlos Alberto R. UNEMAT: uma universidade para o 3º Milênio. Cuiabá; Edições Aguapé , 1995.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas. Democracia na escola pública e participação de professores. Cáceres, MT. Editora Unemat, 2005. 159p.

MANACORDA, Mário A. O Princípio Educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 355p.

MARQUES, G. e DUARTE, M.L. Desafio da produtividade na escola pública (relatório de pesquisa). Cuiabá, MT. UFMT, 1986.

MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala. Hucitec. São Paulo, 2000. 210 p.

MATTOS, Antônio Marcos P. de. Participação ou não participação dos pai/mães ou responsáveis na escola pública: obstáculos, possibilidades e sugestões na ótica de um grupo de pais/mães. Monografia apresentada ao curso de especialização em Administração do Ensino Público. I.E. UFMT, Cuiabá, 1999.

MATURANA ROMESÌN, Humberto e VARELA GARCIA. “De Maquinas e Seres Vivos. Autopoiese: A Organização do Vivo”. Editora ARTMED. Porto Alegre, 2002.

NAJJAR, Jorge. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação como sujeito político e formador: trajetórias, problemas e perspectivas. In SEMERARO, Giovanni (Org.) Filosofia e política na formação do educador. Aparecida, S.P. Idéias & Letras, 2004. pp 153-178

NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor / dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. Série Idéias n. 15, São Paulo: FDE, 1992. p. 57-67.

NOVAIS, Joaquim Lelis. Um mundo melhor: reflexões teológicas-políticas-filosóficas. Barra do Garças. M.T. Gráfica Ivan, 2000. 74p.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública In: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 7ª edição. São Paulo. Cortez,1996. 176p.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Editora Ática S. A, 1997. 119p.

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995. 136p.

PASSOS, Luiz Augusto. Viagem nos tempos da escola. In Revista de Educação da CNTE Nº 5 – Ano VI – agosto. Brasília, 2001. p 28 -43

PROJETO de Promoção do Desenvolvimento Local e Economia Solidária; organizando o trabalho para desenvolver o Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego: SENAES. Esplanada dos Ministérios. Universidade de Brasília [2004?]

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2004. Tradução de Lilian do Valle.

ROSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. Escala Educacional. São Paulo, S.P, 2006. 167p. Tradução de: Ciro Mioranza.

SALES, Ivandro da Costa. Os desafios da gestão democrática na sociedade (em diálogo com Gramsci). 2 ed. Universitária UFPE. Recife, PE, 2006. 212 p.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 678 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória na Universidade. Cortez, São Paulo, 2004. 120 p.

SANTOS, Paulo Eduardo dos. E agora o que fazer com a liberdade? Limites e possibilidades da participação política da comunidade escolar na gestão da escola pública em Cuiabá. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica / Jean-Paul Sartre; 10. ed. Petrópolis : Vozes, 2001. 782 p. Tradução e notas de Paulo Perdigo.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnicidade. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1989. 50 p.

SEMERARO, Giovanni. (org). Filosofia e Política na formação do educador. Aparecida, S.P. Idéias e Letras, 2004.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001. 279p.

SEMERARO, Giovanni. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Ártemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs) Educação, fronteira política. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 19-36.

SILVA, Maria de Fátima. UPC: da solidão à solidariedade, tramas de educação e trabalho. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2006.

SME. Cadernos. Cuiabá Cidade Educadora: concretização histórica de uma prática vivenciada. Cuiabá; Cria Arte & Desing Gráfico, 2001.

SOCIAL WATCH 2003. CD ROM: El informe ciudadano sobre la calidad de vida en el mundo. www.socialwatch.org

SOUZA, Ana Maria. A educação da Universidade Popular Comunitária no cotidiano das mulheres coartisentes. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, dissertação (Mestrado em Educação), 2006. 128 p.

STRECK, Danilo. Educação para um novo contrato social. Petrópolis: Vozes, 2003. 183p.

STRECK, Danilo. Rosseau & a educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004. 115p.

TORRES, Ártemis. Mobilização popular por escola e consciência política: o caso do Bairro Bela Vista. Departament de pedagogia i didactica. Faculdade de Letras, Universidade Autônoma de Barcelona, 1992.

TORRES, Ártemis. Conselhos escolares: balizas da democracia na escola pública. In: TORRES, Ártemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs) Educação, fronteira política. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 233-244.

TORRES, Ártemis; MATTOS, Antônio Marcos P. Participação e poder na Universidade Popular Comunitária. In MONTEIRO, Filomena; MÜLLER, Maria Lúcia (Orgs.) Educação na interface da relação Estado/Sociedade. Vol. I EdUFMT. Cuiabá, MT, 2006, p. 61 – 77. 3v.

VALLA, Victor Vicent & STOTZ, Eduardo Navarro. Participação e saúde Popular. 2ª edição. Petrópolis, CDDH. Centro de defesa dos Direitos Humanos, 1991.

Documentos

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 003/02/CBÁ.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 031/05/CME/CBÁ-MT, CUIABÁ, Câmara Municipal de. Secretaria de apoio Administrativo. Adesão à carta das Cidades Educadoras. Lei N° 3.979 de 16 de novembro de 2000.

GAZETA MUNICIPAL nº 497. Cuiabá

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Popular Comunitária. Cuiabá, 2005.

Webliografia

AMA. Consultoria e Gestão em Saúde. Disponível em <http://cc.msnsnscache.com/cache.aspx?q=6827790410186&lang=pt-BR&mkt=pt-BR&FORM=CVRE5>. Acessado em 04 abr. 2007.

ARENDDT, Hannah, GRÉCIA CLÁSSICA: Disponível em <http://gold.br.inter.net/luisinfo/cidadania/grecia.htm>. Acessado em 13 jun. 2007.

AULETE, Dicionário Digital. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.auletedigital.com.br/>.

BALLONE, G.J. Dicionário de Psiquiatria Psiqweb Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/gloss/dica5.htm>. Acessado em 12 dez. 2007.

BASTOS, César Augusto R. Curso Hiperídia Interativo de Física: adaptação de um curso presencial através do uso e reuso de objetos de aprendizagem. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://gold.br.inter.net/luisinfo/cidadania/grecia.htm>. Acessado em 13 jun. 2007.

BAVA, Silvio Caccia. Participação e Representação. Instituto Polis, publicado em 02 jul. 2004. Disponível em http://www.polis.org.br/artigo_interno.asp?codigo=38. Acessado em 21 out. 2005.

BETTO, Frei. Lula promete priorizar a educação. Como e quando? Publicado em 19.01.07 – BRASIL. Disponível em <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=26109>. Acessado em 04 mar. 2007.

BOFF, Leonardo. Sociedade de Sustentação da Vida. LeonardoBOFF.com 27 de jan. 2006. <http://www.leonardoboff.com/#>. Acessado em 11 out. 2006.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Encontro para debater fundação estatal. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/gestao/conteudo/noticias/znoticia.asp?Cod=1788>. acessado em 12 de dez. 2007.

BRASIL, Ministério do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O que é controle social no Bolsa Família. Disponível em <http://www.mds.gov.br/>. Acessado em 12 ago. 2007.

CABRAL, Lúdio. Fisiologismo até quando? Olhar direto, Cuiabá, 15 mar 2007. Disponível em <http://www.olhardireto.com.br/artigoseopinioes/artigo.asp?Cod=693> acessado em 15 mar. 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo Albuquerque. Participação social no Brasil hoje. 1998. Disponível em http://www.participacaopopular.org.br/FPPP/docs/participacao_social_no_brasil_hoje.doc. Acessado em 21 abr. 2007.

CURY, Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/eja/ejatxt1.htm>. Acessado em 03 jun. 2007.

DENTE, Sérgio. A Educação e o Culto da Pobreza. <http://br.groups.yahoo.com/group/HISTORIADOBRASIL/message/3958>. Mensagem recebida por ampmattos@yahoo.com, em 2 de Mar. 2008.

DUTRA, Valvim M. Revista Renasce Brasil Democracia Clássica e democracia moderna. Disponível em <http://www.renascebrasil.com.br/>. Acessado em 29 de out. 2006.

GADOTTI, Moacir. O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina. Montevideu, 1988. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Sist_educ_construcao_democ_Montevideo.pdf. Acessado em 22 mai. 2007.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e EJA. 2003-a. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/artigos_gadotti_portugues.htm#2._Sobre_Educa%27%20_Popular_e_Educa%27%20_de_Jovens_e_Adultos: Acessado em 23 mai. 2007.

GADOTTI, Moacir. Formação de pessoas adultas. 2003-b. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/artigos_gadotti_portugues.htm#2._Sobre_Educa%27%20_Popular_e_Educa%27%20_de_Jovens_e_Adultos: Acessado em 23 mai. 2007.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa – Bogotá. 2006. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/artigos_gadotti_portugues.htm#2._Sobre_Educa%27%20_Popular_e_Educa%27%20_de_Jovens_e_Adultos: Acessado em 25 mai. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acessado em 17 de jul. 2006.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Carta de Bologna. disponível em http://www.paulofreire.org/unifreire/Forum_Paulo_Freire/Bologna/Carta_de_Bologna_Portugues.pdf, Acessado em 29 out. 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Lei N. 9.394 (LDB). 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/19394_96.htm . Acessado em 17 de jul. 2006.

MALDONADO, Carlos Alberto R. Evolvimento e Experiência: O Caso da Universidade Popular Comunitária, 2005-a. Disponível em <http://maldonado.square-space.com/evolvimento-e-experincia-o-cas/>, acessado em 02 mar. 2006.

MALDONADO. Carlos A.R. A domaçaõ dos bárbaros (A educação pela pedra), 2005-b. Disponível em <http://maldonado.squarespace.com/upc/> acessado em 09 abr. 2006.

MENDES, Gilberto. *Biodanza* na mídia: visita de Rolando ao Brasil na Folha de São Paulo. Disponível em <http://www.biodanzabrasil.com.br/>. Acessado em 18 dez. 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) — Plano Nacional de Educação. VI Disponível em www.educacional.com.br/legislacao/leg_v.asp . Acessado em 17 de jul. 2006.

SINTEP. Ministério Público manda prefeito cumprir com gestão democrática em Primavera do Leste. <http://www.sintep.org.br/noticias.php?codigo=1761>. Acessado em 03/20/2007.

SOCIAL WATCH 2003. CD ROM: El informe ciudadano sobre la calidad de vida en el mundo. www.socialwatch.org

SOUZA, Herbert. (Betinho). Democracia e cidadania. Conversas com Betinho. In: Revista Democracia Viva: Nº 28. Disponível em: http://www.ibase.br/pubibase/media/dv28_especial_ibasenet.pdf. Acessado em 02 de fev. 2006.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 469-484, 2005. Disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/HISTORIADOBRASIL/message/3958> acessado em 10 mar 2008.

TORRES, Ártemis. Democracia e Desigualdade na Escola Pública. Palestra apresentada no I Seminário de Educação do Vale do Arinos. Juara MT. Outubro de 2005. www.ufmt.br/ie/gpmse/. acessado em 14 abr. 2006.

TORRES, Ártemis. Educação em movimentos Sociais: novos atores, novos desafios. Trabalho apresentado no Seminário de Educação 2004 em dezembro de 2004. www.ufmt.br/ie/gpmse/ Acessado em 14 abr. 2006.

UNESCO No Brasil. Pronunciamento: "Cidades Educadoras Rede Brasil - Encontro de Cuiabá" - Cuiabá, MT - 2 de Maio de 2001. http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index_2001/educa_cuiaba/mostra_documento. Acessado em 24 nov. 2006.

VIANA, G. O Mapa da violência. Assembléia Legislativa de Mato Grosso. Cuiabá, 2000. Disponível em: <<http://www.gilney.com.br>>.

WIKIPÉDIA. A Enciclopédia livre. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal.

WITTMANN, Lauro. A gestão compartilhada na escola pública. UFPE, [1997] Disponível em <http://www.ufpe.br/daepe/revista.html>, acessado em 06/01/2007.

pagina 14

GAZETA MUNICIPAL

Cuiabá, 27 de Dezembro de 2.002

de Reconhecimento, Confissão e Acordo para Pagamento Parcelado de Dívida, firmados pelo devedor ou seu representante legal.

Parágrafo único. No caso de ocorrência do vencimento extraordinário, o saldo do crédito será recalculado e atualizado de acordo com o IPCA acumulado mensalmente, ou seu sucedâneo, com os acréscimos legais pelo atraso no pagamento.

Art. 10 Ficam revogadas as Leis 3.794, de 30 de setembro de 1998 e 4.044, de 19 de junho de 2001.

Art. 11 Esta Lei entra em vigor na data de sua aprovação.

Palácio Alencastro, em Cuiabá-MT, 26 de dezembro de 2002.

Roberto Franca Auad
ROBERTO FRANÇA AUAD
Prefeito Municipal

LEI Nº 4.324 DE 26 DE dezembro DE 2002

AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A ALIENAR AÇÕES DA COMPANHIA DE SANEAMENTO DA CAPITAL - SANEACAP E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Cuiabá -MT, faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei :

Art. 1º Fica o Poder Executivo, autorizado a alienar as ações de titularidade do Município de Cuiabá na Companhia de Saneamento da Capital - SANEACAP, em até 49% (quarenta e nove por cento) do seu capital votante.

Art. 2º Os quantitativos, parciais ou totais das ações objeto dos compromissos referidos, serão determinados em função do preço final de venda, a qual deverá ser realizada por meio de leilão ou licitação pública, observadas a legislação pertinente.

Art. 3º O controle acionário da Companhia de Saneamento da Capital - SANEACAP não será comprometido. A parte das ações a serem alienadas não comprometerá a disposição do controle acionário da Companhia de Saneamento da Capital - SANEACAP, em função das ações a serem alienadas, pois, continuará detendo 51% (cinquenta e um por cento) das ações.

Art. 4º O preço final de venda das ações a serem alienadas, não será inferior ao mínimo indicado pelo Poder Executivo, com base exclusivamente, em avaliações procedidas por consultorias especializadas, que vierem a ser contratadas com a finalidade de apontar o preço de venda das ações, bem como, prestar todo assessoramento no processo de alienação das mesmas.

Art. 5º Fica o Poder Executivo autorizado para através de Decretos, a promover os procedimentos e critérios operacionais necessários à sua implementação.

Art. 6º O Poder Executivo constituirá uma Comissão Diretora com a responsabilidade de acompanhar e administrar o processo, definindo competências e atribuições de seus integrantes.

Parágrafo único. Durante a execução dos trabalhos, da referida Comissão, o Poder Executivo convidará um membro do Poder Legislativo Municipal e outro do Ministério Público Estadual, para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos.

Art. 7º Fica estabelecido, que será destinado a Prefeitura Municipal de Cuiabá, 60% (sessenta por cento) do valor arrecadado, como ressarcimento dos investimentos de saneamento feitos pelo Poder Executivo, no Município e os outros 40% (quarenta por cento) restantes, será destinado à Companhia de Saneamento da Capital - SANEACAP.

§ 1º O valor equivalente aos 40% (quarenta por cento) da Companhia de Saneamento da Capital - SANEACAP, será aplicado obrigatoriamente 80% (oitenta por cento) desse percentual em obras de investimento, para ampliação dos serviços de saneamento básico (água e esgoto) nos bairros de Cuiabá e os outros 20% (vinte por cento) em custeio administrativo da Empresa.

§ 2º Com relação ao valor correspondente aos 60% (sessenta por cento) do Poder Executivo Municipal, a Prefeitura Municipal de Cuiabá deverá aplicá-lo em pagamento de pessoal, se preciso for, custeio administrativo, obras de infra-estrutura e programas sociais nos bairros de Cuiabá.

Art. 8º Fica estabelecida uma ação e um trabalho compartilhado entre a Prefeitura Municipal de Cuiabá, Câmara Municipal de Cuiabá e o Movimento Comunitário de Cuiabá, no tocante às definições das obras a serem realizadas no Município.

Art. 9º A Câmara Municipal de Cuiabá, indicará através dos seus integrantes, 30% (trinta por cento) do valor a ser investido nas obras a serem executadas pela Companhia de Saneamento da Capital - SANEACAP e pela Prefeitura Municipal de Cuiabá, com os recursos advindos deste Projeto, função das reivindicações que vem recebendo da população e também visa contemplar algumas obras não previstas pelo Orçamento.

Parágrafo único. O Movimento Comunitário de Cuiabá indicará suas prioridades através dos seus representantes legais, em até 20% (vinte por cento) do valor a ser investido nas citadas obras.

Art. 10 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Alencastro, em Cuiabá-MT, 26 de dezembro de 2002.

Roberto Franca Auad
ROBERTO FRANÇA AUAD
Prefeito Municipal

LEI Nº 4.325 DE 26 DE dezembro DE 2002

AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A INSTITUIR A FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CUIABÁ - FUNEC, e DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Cuiabá -MT, faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei :

Art. 1º Fica autorizado o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, em sede e foro nesta Capital.

Parágrafo único. A Fundação ora criada será vinculada organizacionalmente à Secretaria Municipal de Educação.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Alencastro, em Cuiabá-MT, 26 de dezembro de 2002.

Roberto Franca Auad
ROBERTO FRANÇA AUAD
PREFEITO MUNICIPAL



GAZETA MUNICIPAL

Órgão Oficial da Prefeitura Municipal de Cuiabá - MT
Administração: Roberto França Auad

Ano X - Nº 650 - Cuiabá - 19 de Setembro de 2.003 - Exemplar R\$ 0,60

PODER EXECUTIVO DECRETOS

LEI COMPLEMENTAR Nº 095 DE 16 DE SETEMBRO DE 2003

ACRESCENTA DISPOSITIVO
À LEI COMPLEMENTAR Nº
043/97.

O Prefeito Municipal de Cuiabá, faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Acrescenta a alínea "g" ao inciso VII do artigo 362 da Lei Complementar nº 043/97, com a seguinte redação:

" Art. 362 -

VII - DA TAXA DE LICENÇA PARA LOCALIZAÇÃO E DA TAXA DE LICENÇA PARA FUNCIONAMENTO:

g) bancas dos feirantes, em feiras livres.

Art. 2º Fica concedida a remissão dos débitos lançados referentes a Taxa de Licença para Localização e da Taxa de Licença para funcionamento aos contribuintes de feiras livres.

Art. 3º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, (MT) 16 de Setembro de 2003


ROBERTO FRANÇA AUAD
PREFEITO MUNICIPAL

LEI COMPLEMENTAR Nº 097 DE 16 DE SETEMBRO DE 2003

DISPÕE SOBRE APROVAÇÃO DO
ESTATUTO DA FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL DE CUIABÁ -
FUNEC, FIXA OBJETIVOS E DÁ
OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Cuiabá, faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º A Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, instituída pela Lei nº 4.325 de 26 de dezembro de 2002, com sede foro no Município de Cuiabá tem por objetivo:

I - Manter a Universidade Popular Comunitária de Cuiabá - UPC;

II - Criar e manter estrutura de apoio educativo como editora e emissoras de rádio e televisão;

III - Promover, apoiar, incentivar e patrocinar ações nos campos cultural, educacional, social, comunitário, recreativo, esportivo, científico e tecnológico;

IV - Estabelecer parcerias com entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, através de contratos, convênios ou doações, para o desenvolvimento ou a transferência de processos e equipamentos tecnológicos ou científicos e outras atividades identificadas com seus objetivos;

V - Criar programas de bolsas de estudo, arte ou trabalho em nível básico, técnico ou tecnológico;

VI - Instituir e conceder prêmios e honorários para pessoas ou organizações que contribuam para o desenvolvimento educacional científico ou cultural da comunidade.

Art. 2º Fica aprovado de conformidade com a legislação pertinente o Estatuto da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, entidade autônoma de Direito Público, com duração ilimitada e com Estatuto próprio.

Art. 3º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, (MT) 16 de Setembro de 2003


ROBERTO FRANÇA AUAD
PREFEITO MUNICIPAL



GAZETA MUNICIPAL
Circulação Autorizada pela Câmara
Municipal de Cuiabá
Lei Nº 679.63

Roberto França Auad
Prefeito Municipal

Luiz Soares
Vice-Prefeito Municipal

VALMIR TAVARES DOS SANTOS
Secretário Municipal de Governo
AURO IDA
Secretário Especial de Comunicação Social
CHARLES CAETANO ROSA
Procurador Geral do Município
RONAN DE OLIVEIRA SOUZA
Secretário Municipal de Administração
JUSTINO ASTREVO DE AGUIAR
Secretário Municipal de Cultura
LUIZ SOARES
Secretário Especial de Saúde
CARLOS ALBERTO NUNES DE ARAÚJO
Secretário Municipal de Bem Estar Social
VIVALDO LOPES DIAS
Secretário Municipal de Finanças
BOLANGER JOSE DE ALMEIDA
Secretário Municipal de Planej. e Gestão
ADJAIME RAMOS DE SOUZA
Secretário Municipal de Serviços Urbanos
MARCELO DE OLIVEIRA E SILVA
Secretário Municipal de Viação e Obras

CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
Secretário Municipal de Educação
RICARDO ADRIANE DE OLIVEIRA
Secretário Especial de Agnc. Abastecimento
JESUS LANGE ADRIEN NETO
Secr. Mun. de Meio Amb. e Desenv. Urbano
EXPEDITO SABINO DA SILVA
Secretário Especial de Desporto e Lazer
FRANCISCO A. VUOLO
Secretário Especial de Ind. Com. e Turismo
MARCELO DE OLIVEIRA E SILVA
Secretário Especial de Saneamento
JOSUÉ DE SOUZA JÚNIOR
Secretário Municipal de Trânsito e Transp. Urbano
ROMULO VANDONI FILHO
Presidente da Agência Municipal de Habitação
RAUL BULHÕES SPINELLI
Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano
GUARACY LARA DE SOUZA PRADO
Auditor Chefe
MILTON APARECIDO RIBEIRO DE OLIVEIRA
Instituto de Previdência Municipal de Cuiabá

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CUIABÁ

CAPÍTULO I DA NATUREZA, DURAÇÃO, SEDE E OBJETIVOS

Art. 1º A Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, instituída pela Lei nº 4.325 de 26 de dezembro de 2002, é entidade autônoma, de direito público, com duração ilimitada, regendo-se pelo presente Estatuto e pela legislação afim no que lhe couber.

Art. 2º A Fundação tem sede e foro no município de Cuiabá.

Art. 3º A Fundação tem por objetivos:

- I- manter a Universidade Popular Comunitária de Cuiabá - UPC;
- II- criar e manter estruturas de apoio educativo como editora e estações de rádio e televisão;
- III- promover, apoiar, incentivar e patrocinar ações nos campos cultural, educacional, social, comunitário, recreativo, esportivo, científico e tecnológico;
- IV- estabelecer parcerias com entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, através de contratos, convênios ou doações, para o desenvolvimento ou a transferência de processos e equipamentos tecnológicos ou científicos e outras atividades identificadas com seus objetivos;
- V- criar programas de bolsas de estudo, arte ou trabalho em nível básico, técnico ou tecnológico;
- VI- instituir e conceder prêmios e honrarias para pessoas ou organizações que contribuírem para o desenvolvimento educacional, científico ou cultural da comunidade;

CAPÍTULO II DO PATRIMÔNIO E DA RECEITA

Art. 4º Constitui patrimônio da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC

- I- a dotação inicial de R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais), atribuída pela Prefeitura de Cuiabá como instituidora;
- II- as subvenções que a Prefeitura lhe destine em seu orçamento para esse fim;

III- as doações, legados, auxílios e contribuições que lhe venham a ser destinadas por pessoas de direito público ou privado, nacionais ou internacionais;

IV- os bens ou direitos que vier a adquirir;

V- as participações em sociedades criadas com a finalidade de desenvolver atividades vinculadas às áreas da comunicação, educação, ciência e cultura.

§ 1º Os saldos das receitas de qualquer natureza, poderão, a juízo do Conselho Curador da Fundação, ser incorporados ao patrimônio da mesma.

§ 2º Sera constituído um fundo patrimonial, o qual incorporará a d inicial da instituída, bem como parte dos resultados líquidos provenientes de atividades;

§ 3º Os bens móveis, imóveis ou equipamentos de grande valor incorporados ao patrimônio da Fundação poderão ser alienados ou permutados conforme definido no seu Estatuto.

Art. 5º Constituem a receita da Fundação:

- I- Os créditos orçamentários ordinários e contingentes destinados pela Prefeitura de Cuiabá em caráter regular, bem como eventuais subvenções que a ela forem destinadas nos orçamentos do Estado e da União;
- II- as doações, legados, auxílios e contribuições que lhe venham a ser destinados por pessoas de direito público ou privado;
- III- as receitas provenientes de taxas, prestações de serviços, bem como as derivadas de cessão de direito, royalties, patentes e direitos autorais;
- IV- os resultados decorrentes de operações de crédito de qualquer natureza;
- V- a renda de seus bens patrimoniais e outras de natureza eventual;

Cuiabá, 19 de Setembro de 2.003

- VI- a renda proveniente da venda de publicações e produtos;
- VII- a renda proveniente de remuneração de trabalhos técnicos;
- VIII- a renda proveniente de participação em empreendimentos;
- IX- a renda por outras atividades que prestar.

Art. 6º A Fundação poderá receber doações, legado, auxílios e contribuições para a constituição de fundos específicos

CAPÍTULO III DOS ÓRGÃOS DA FUNDAÇÃO

Art. 7º A Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC tem a seguinte estrutura organizacional:

I - ÓRGÃOS COLEGIADOS:

- a) Conselho Curador
- b) Conselho Fiscal

II - ÓRGÃOS DE DIREÇÃO:

- a) Presidência
- b) Diretoria Executiva

Art. 8º O Conselho Curador é o órgão incumbido de exercer a administração da Fundação.

Art. 9º O Conselho Fiscal é o órgão incumbido de exercer em caráter supletivo a fiscalização dos atos de gestão.

Art. 10 A Presidência é o órgão de representação da Fundação, cabendo-lhe supervisionar a administração da mesma.

Art. 11 A Diretoria Executiva é o órgão de execução operacional da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC.

Art. 12 O Conselho Curador é constituído por 07 (sete) membros

- I- Quatro representantes indicados pelo Prefeito Municipal;
- II- Um representante do movimento comunitário de Cuiabá;

III- Um representante eleito dos docentes lotados na Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC.

IV- Um representante dos discentes da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, eleito pelo segmento

Art. 13 Os conselheiros serão nomeados pelo Prefeito Municipal, tomando posse perante o Secretário Municipal de Educação.

Art. 14 O Conselho Curador reúne-se ordinariamente a cada 60 (sessenta) dias e extraordinariamente sempre que convocado pelo Presidente ou por 1/3 (um terço) de seus componentes.

§ 1º Das reuniões será lavrada ata, assinada pelos presentes, emitindo-se as resoluções pertinentes.

§ 2º O Conselho reúne-se com a maioria simples dos seus membros.

§ 3º As reuniões serão públicas.

Art. 15 O mandato dos conselheiros é de 4 (quatro) anos, com exceção do representante previsto na letra "d" do art. 12, cujo mandato é de 2 (dois) anos.

Parágrafo Único - Admite-se em todos os casos, uma única recondução consecutiva.

Art. 16 Os conselheiros não receberão qualquer espécie de remuneração, admitindo-se apenas o ressarcimento de despesas com transporte e estadia, em assuntos de interesse da Fundação.

Art. 17 Os membros do Conselho Curador terão seus mandatos extintos ou serão destituídos das funções, nos seguintes casos:

- a) morte;
- b) renúncia;
- c) ausência sem justificativa a 2 (duas) reuniões consecutivas;

- d) condenação por crime comum ou de responsabilidade;
- e) Destituição pelo segmento que o elegeu.

Art. 18 O Conselho Fiscal da Fundação será constituído por 05 (cinco) membros

- I- 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação;
- II- 01 (um) representante da Procuradoria Geral do Município;
- III- 01 (um) representante da Câmara Municipal;
- IV- 01 (um) representante dos docentes lotados na FUNEC;
- V- 01 (um) representante dos discentes da FUNEC.

Art. 19 O mandato dos membros do Conselho Fiscal é de 02 (dois) anos permitida uma única recondução.

Art. 20 O Conselho Fiscal reunir-se-á a cada 90 (noventa) dias em sessão ordinária e extraordinariamente quando convocado por 3 (três) dos seus membros ou pelo Presidente da Fundação.

Parágrafo Único - ausência não justificada a três sessões importa em perda do mandato

Art. 21 A Diretoria Executiva é o órgão de execução da Fundação e será composta por 3 (três) titulares, nomeados pelo Prefeito Municipal de Cuiabá:

- I- Diretor Executivo;
- II- Diretor Administrativo e Financeiro;
- III- Diretor Técnico e Científico

Parágrafo Único - Os integrantes da Diretoria Executiva serão remunerados pelo valor dos Cargos de Direção e Assessoramento aqui criados, sendo: 01(um) cargo de Diretor Executivo DAS-2 e 2 (dois) cargos de Diretor DAS-3.

CAPÍTULO IV

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 22 Compete ao Conselho Curador:

- I- eleger o Presidente e Vice-Presidente da Fundação, que serão escolhidos entre os membros do Conselho Curador;
- II- elaborar o seu Regimento;
- III- deliberar sobre a administração dos bens da Fundação, promovendo-lhes o incremento;
- IV- decidir sobre a aceitação de doações, de qualquer natureza;
- V- aprovar a celebração de convênios ou acordos com entidades públicas e privadas, que importem ônus para a Fundação;
- VI- aprovar, no segundo semestre de cada ano, o plano de atividades da Fundação e respectivo orçamento para o exercício seguinte;
- VII- analisar e julgar, no primeiro quadrimestre de cada ano, o relatório anual de atividades da Fundação bem como o balanço relativo ao exercício anterior;

VIII- julgar os recursos interpostos contra atos da Diretoria Executiva e decisões dos Conselhos Superiores da Universidade e de outros eventuais órgãos e estruturas mantidas;

IX- deliberar sobre a alienação e aquisição do patrimônio imóvel da instituição, cessão de uso e comodato de imóveis;

X- determinar, quando julgar necessário, a realização de inspeções ou auditorias, podendo convocar peritos estranhos à Fundação;

XI- decidir, após inquerito administrativo, sobre a intervenção em qualquer Unidade ou Campus;

XII- julgar os vetos interpostos pelo Presidente contra qualquer ato das instâncias decisórias da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC ou da Universidade;

XIII- adequar a estrutura organizacional da Universidade Popular Comunitária de Cuiabá, na superveniência da criação de novos Campi Universitários ou cursos;

XIV- estabelecer as diretrizes básicas das programações das emissoras mantidas pela Fundação.



XV- deliberar sobre a criação e condições de instalação de organismos e entidades para desenvolvimento das atividades da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC;

XVI- aprovar os regulamentos dos órgãos e das entidades criadas e mantidas pela Fundação, apresentados pela Diretoria Executiva;

XVII- aprovar a aplicação de recursos e a realização de operações de crédito;

XVIII- fixar os valores de taxas, serviços e emolumentos;

XIX- resolver sobre os casos omissos;

Art. 23 Ao Conselho Fiscal da Fundação compete:

I- fiscalizar as atividades administrativas e financeiras da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, tendo para isso acesso a todos os documentos relacionados com a sua atividade;

II- apreciar o Relatório de Contas da instituição, aprová-lo ou rejeitá-lo assinando os balanços e os balanços gerais;

III- elaborar seu regimento interno;

Art. 24 Compete ao Presidente da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC:

I- convocar e presidir as reuniões do Conselho Curador;

II- representar a Fundação em Juízo ou fora dele;

III- cumprir e fazer cumprir as disposições legais e estatutárias e dar execução as resoluções do Conselho Curador;

IV- coordenar e superintender a administração da Fundação;

V- exercer o direito de veto sobre as resoluções de qualquer dos órgãos colegiados ou autoridades executivas da Universidade ou dos órgãos e instâncias da

Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, submetendo-o ao julgamento do Conselho Curador;

Art. 25 A Diretoria Executiva compete:

I- exercer a administração executiva da Fundação, cumprindo a legislação pertinente, o Estatuto, o Regimento e as deliberações do Conselho Curador;

II- captar e gerenciar recursos junto a entidades financeiras governamentais, parastatais, particulares, nacionais ou estrangeiras e inter-governamentais;

III- Elaborar o PPA - Plano Plurianual, para um período de 4 (quatro anos) e o PTA - Plano de Trabalho Anual, os quais subsidiarão a elaboração do orçamento anual da Fundação, em conjunto com o quadro técnico-funcional;

IV- Contratar professores visitantes ou conferencistas;

V- Assinar atos, convênios e contratos de gestão regular;

Art. 26 Ao Diretor Executivo compete:

I- orientar, dirigir e coordenar as atividades administrativas da Fundação;

II- supervisionar os trabalhos dos diferentes serviços que forem criados pela Fundação;

III- representar a Fundação ativa e passivamente, em juízo e fora dele, se houver delegação específica do Presidente da Fundação Educacional - FUNEC;

IV- movimentar com o Coordenador Administrativo e Financeiro as contas bancárias;

V- submeter ao Conselho Curador toda matéria de sua competência;

VI- adquirir, alienar ou permutar bens devidamente autorizados pelo Conselho Curador;

VII- encaminhar ao Conselho Curador o orçamento-programa, até 30 de junho e os balanços, bem como o relatório anual, até 28 de fevereiro de cada ano;

VIII- encaminhar ao Conselho Curador proposta de alterações orçamentárias, no decorrer do exercício, devidamente fundamentadas;

IX- propor ao Conselho Curador alterações estatutárias com indicação dos motivos;

X- coordenar a elaboração, implantação, gerenciamento e avaliação dos projetos desenvolvidos pela Fundação e acompanhar aqueles por esta patrocinados;

XI- fomentar as atividades de prospecção, estudo e pesquisa para aumento dos conhecimentos referentes as matérias afetas aos objetivos da Fundação, visando a geração de novos projetos;

XII- identificar oportunidades de financiamento junto aos órgãos de fomento e ao meio empresarial em geral, no sentido de captar recursos para o custeio das atividades-fim da Fundação;

XIII- elaborar e coordenar a execução da política de custos e preços sobre produtos e serviços da Fundação, submetendo as propostas ao Conselho Curador;

XIV- estabelecer contatos e relações com entidades que possuam áreas de interesse comuns com os da Fundação, visando o estabelecimento de parcerias;

XV- apresentar proposta de outros assuntos sujeitos à deliberação do Conselho Curador;

XVI- resolver os casos omissos, de caráter gerencial, submetendo suas deliberações a apreciação do Conselho Curador;

Art. 27 Compete ao Diretor Administrativo e Financeiro:

I- elaborar e organizar a proposta orçamentária anual e submetê-la à aprovação da Diretoria Executiva e do Conselho Curador;

II- acompanhar a execução orçamentária e financeira da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC;

III- elaborar os balanços e balanços;

IV- elaborar e acompanhar as prestações de contas relativas as atividades da Fundação;

V- movimentar, com o Presidente da Fundação e o Diretor Executivo, as contas bancárias da Fundação;

VI- supervisionar os serviços administrativos, financeiros e de contabilidade;

VII- responsabilizar-se pelo patrimônio da Fundação;

VIII- exercer outras atividades que lhe forem atribuídas pelo Dd Executivo, na esfera de sua competência;

Art. 28 Compete ao Diretor Técnico e Científico:

I- coordenar a elaboração, implantação, gerenciamento e avaliação dos projetos desenvolvidos pela Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC e acompanhar aqueles por esta patrocinados;

II- fomentar as atividades de estudo e pesquisa para aumento dos conhecimentos referentes as matérias afetas aos objetivos da Fundação, visando a geração de novos projetos;

III- identificar oportunidades de financiamento junto aos órgãos de fomento e ao meio empresarial em geral, no sentido de captar recursos para o custeio das atividades-fim da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC;

IV- substituir o Diretor Executivo nas suas faltas e impedimentos;

V- orientar a estrutura de trabalho por áreas de atividade acompanhando o desenvolvimento dos programas e projetos da Fundação e promovendo a avaliação de resultados;

VI- organizar e manter os registros acadêmicos e de acompanhamento das demais atividades desenvolvidas pela Fundação;

VII- exercer outras atividades que lhe forem atribuídas pelo Diretor Executivo, na esfera de sua competência;

Cuiabá, 19 de Setembro de 2003

GAZETA MUNICIPAL

Página 5

Art. 29 Para seu funcionamento a Fundação contará com servidores próprios e ou servidores cedidos em caráter permanente ou temporário pela Prefeitura, nos termos de decreto específico que regulamente a sua lotação.

§ 1º O provimento dos cargos especificamente criados para a Fundação se dará por concurso público de provas e títulos.

§ 2º Os valores remuneratórios do Plano de Cargos e Salários da Fundação não poderão exceder aos estipêndios da Secretaria Municipal de Educação, em funções assemelhadas.

§ 3º A transferência do quadro de pessoal da SME para a Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC será processada mediante enquadramento, quando cabível.

Art. 30 Os direitos e deveres dos servidores da Fundação serão regulamentados pelo Plano de Carreiras e Salários dos quadros docente e técnico-administrativo, e pela legislação pertinente aplicável, especialmente a Lei Orgânica dos Trabalhadores da Educação.

CAPÍTULO VI DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA DE CUIABÁ

Art. 31 A Universidade Popular Comunitária de Cuiabá - UPC, possui estrutura multi-campi, sendo constituída por unidades de atendimento específico para cada modalidade de oferta, congregando órgãos de integração e órgãos complementares.

Art. 32 A UPC rege-se pelos princípios de liberdade de pensamento e expressão e pela convivência pluralista de ideias e concepções político-educacionais.

Art. 33 A UPC goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, nos termos do seu estatuto, aprovado por Decreto do Prefeito Municipal.

Art. 34 A estrutura, a competência, a integração e o funcionamento dos órgãos da UPC são os estabelecidos neste Estatuto, e em seu próprio, no Regimento Geral e nos Regimentos e Regulamentos específicos.

Art. 35 A abertura dos Campi da UPC observará a composição de um mínimo de 5 (cinco) e um máximo de 7 (sete) docentes, para uma oferta de, no mínimo 150 (cento e cinquenta) e no máximo 280 (duzentos e oitenta) alunos matriculados.

Art. 36 A criação dos campi definirá a sua jurisdição de atendimento, numa dada territorialidade, à qual se vincularão as matrículas iniciais.

Art. 37 O ingresso discente em campus da UPC ocorrerá apenas:

- na composição da turma para oferta do ensino fundamental;
- na composição da turma para oferta do ensino médio, na ocorrência de vagas, assegurada a matrícula automática dos concluintes do ensino fundamental.

Parágrafo Único É vedado o ingresso nos cursos superiores ofertados pelos campi através de concurso vestibular ou critérios assemelhados.

Art. 38 A lotação docente nos campi se dará em regime de 40h (quarenta horas) com dedicação exclusiva.

§ 1º Concomitantemente com o trabalho coletivo no campus, cada docente é responsável pelo desenvolvimento de uma linha de investigação individual, com resultados finais ou interlocutórios previstos em um prazo máximo de até 2 (dois) anos.

§ 2º A lotação de pessoal nos campi será exclusivamente a prevista no art. 35, responsabilizando-se, os docentes, pela totalidade dos serviços técnico-operacionais, bem como pelos registros acadêmicos.

CAPÍTULO VII DA ALTERAÇÃO DO ESTATUTO

Art. 39 O estatuto da Fundação poderá ser alterado ou reformado por proposta do Presidente da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC ou de pelo menos quatro integrantes de seu Conselho Curador desde que:

- a alteração ou reforma seja discutida em reunião do Conselho Curador e aprovada pela maioria absoluta dos votos da totalidade de seus integrantes,

- a alteração ou reforma não contrarie as finalidades que deram origem à instituição da Fundação,

- haja aprovação pelo órgão competente do Ministério Público e comunicação oficial ao Ministério das Comunicações, quando couber.

CAPÍTULO VIII DA EXTINÇÃO

Art. 40 A Fundação extingui-se à por deliberação fundamentada da maioria absoluta dos membros do Conselho Curador, em caso de comprovação da impossibilidade da sua manutenção.

Art. 41 No caso de extinção da Fundação, o seu Conselho Curador, sob acompanhamento do órgão competente do Ministério Público, procederá a sua liquidação, realizando as operações pendentes, a cobrança e o pagamento das dívidas, todos os atos e disposições que se fizerem necessários.

Parágrafo Único Terminado o processo, o patrimônio residual da Fundação será revertido, integralmente, para a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 42 A Fundação é vedado efetuar negócios de qualquer natureza com empresa ou sociedade em que qualquer de seus Conselheiros e Diretores figure como diretor, gerente, acionista majoritário ou procurador.

Art. 43 A Fundação se obriga a não utilizar, sob qualquer forma a rádio e televisão educativa para fins políticos partidários, para difusão de ideias que incentivem quaisquer formas de preconceito e para a incitação da violência.

Art. 44 Das reuniões dos órgãos colegiados da Fundação serão sempre lavradas atas em livros próprios e registrados no cartório competente, quando necessário.

Art. 45 A Fundação Educacional de Cuiabá vincula-se organizacional e administrativamente a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

Art. 46 O regimento interno da Fundação regulamentará o presente Estatuto no que couber, e os casos omissos serão resolvidos pelo seu Conselho Curador.

Art. 47 É assegurada a Fundação a isenção de quaisquer impostos ou taxas municipais.

DECRETO Nº 4.108 DE 16 DE SETEMBRO DE 2003

DISPÕE SOBRE A COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO MUNICIPAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL - CMETI, E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS

ROBERTO FRANCA AUAD, Prefeito Municipal de Cuiabá - MT, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO o que dispõe o Decreto nº 3.783 de 07 de julho de 2000, nos seus Artigos 1º e 3º e incisos

DECRETA:

Art. 1º Ficam nomeados para compor a Comissão Municipal de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - CMETI, os representantes abaixo especificados

- Conselho Municipal de Assistência Social
Titular: ADELINA VILALVA MAGALHÃES
Suplente: MARIA AUXILIADORA CUNHA
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente
Titular: LENA GLÓRIA VARANDA GUEDES VENTRESQUI
Suplente: THEOFILO JOSÉ LEITE
- Conselho Tutelar
Titular: MARIA ALMEIDA FERREIRA DE TONARQUE
Suplente: JOÃO BATISTA DE SOUZA LELES
- Secretaria Especial de Desporto e Lazer
Titular: EDSON LUIZ MANFRIN
Suplente: JOANA DARC MUNIZ
- Secretaria Municipal de Saúde
Titular: JOSIANE MAXIMIANO DE JESUS
Suplente: ROSELA GLÓRIA DE OLIVEIRA
- Secretaria Municipal de Educação
Titular: ROSINALVA BARBOSA TAKAGI
Suplente: IVONE MONTEIRO DOS REIS PULQUERIO

- VII- Secretaria Municipal de Bem Estar Social
 Titular: **IRACEMA LEITE FERREIRA DUARTE**
 Suplente: **CARLOS ALBERTO NUNES DE ARAÚJO**
- VIII- Sociedade Civil Santa Gema
 Titular: **IRMÃ MAXIMINA GABRIEL**
 Suplente: **IRMÃ CARMELITA RODRIGUES DOS SANTOS**
- IX- Secretaria Estadual de Trabalho Emprego e Cidadania
 Titular: **REGINA CELIA DE ASSIS**
 Suplente: **MÔNICA BABINA CAJANGO**
- X- União Cuiabana das Associações de Moradores de Bairro
 Titular: **GILDA SOUZA SEIXAS JARDIM**
 Suplente: **SARA MARTINS DE SOUZA**
- XI- Ministério Público Estadual
 Titular: **JOSE ANTONIO BORGES PEREIRA**
 Suplente: **PAULO ROBERTO JORGE DO PRADO**
- XII- Delegacia Regional do Trabalho
 Titular: **ELIETE DOMINGOS DA COSTA**
 Suplente: **SEBASTIÃO ESTEVAM DOS SANTOS**

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, (MT) 16 de Setembro de 2003

Roberto França Ajud
ROBERTO FRANÇA AJUD
 Prefeito Municipal

LEI Nº 4.424 DE 16 DE SETEMBRO DE 2003

AUTORIZA O CHEFE DO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL A EFETUAR CONTRATAÇÃO DE PESSOAL POR TEMPO DETERMINADO E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Cuiabá-MT faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º Para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Municipal direta, as autarquias e as Fundações Públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei.

Art. 2º Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público no âmbito do município:

- I - assistência e situações de calamidade pública;
- II - combate a surtos epidêmicos;
- III - admissão de professor substituto e professor visitante;
- IV - qualquer atividade que necessita ser assegurada pelo Poder Público:
 - a) limpeza pública;
 - b) construções públicas;
 - c) serviços na área de Saúde;
 - d) atividades administrativas inerentes a manutenção dos serviços públicos nas secretarias municipais;
- V - atender programas sociais desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Bem Estar Social;
- VI - atender programas firmados mediante convênios ou outros instrumentos congêneres com o Governo Federal, Estadual e iniciativa privada com repercussão social de aplicação no âmbito municipal;

Art. 3º O recrutamento do pessoal a ser contratado, nos termos desta Lei, será feito mediante processo seletivo simplificado.

§ 1º A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública produzida por processo seletivo.

§ 2º A contratação de pessoal, nos casos dos incisos III do art. 2º, poderá ser efetivada a vista do Estatuto do Magistério.

Art. 4º As contratações serão feitas por tempo determinado, podendo ser prorrogado por mais vez pelo mesmo período, observados os seguintes prazos máximos:

- I - até doze meses, no caso dos incisos I e II do art. 2º;
- II - até doze meses, no caso do inciso III do art. 2º;
- III - até dois anos, nos casos dos incisos IV, V, e VI do art. 2º.

Art. 5º As contratações somente poderão ser feitas com observância da dotação orçamentária específica e mediante prévia autorização do Prefeito Municipal.

Art. 6º É proibida a contratação, nos termos desta Lei, de servidores da Administração direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de empregados ou servidores de suas subsidiárias e controladas.

I - nos casos dos incisos I e II do artigo 2º, a remuneração poderá ser acrescida em até 60% (sessenta por cento), equivalente ao valor da menor remuneração ou subsídio do Município, Público Municipal de Cuiabá.

III - no caso do inciso IV do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de início de carreira das mesmas categorias ou de outros já contratados, nos planos de retribuição e nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante;

IV - nos casos dos incisos V e VI do artigo 2º, e remuneração ou subsídio não será inferior a R\$300,00 (trezentos reais) e superior a R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais).

Parágrafo único - Para os efeitos deste artigo não se consideram as vantagens de natureza individual dos servidores ocupantes de cargos tomados como parâmetro.

Art. 8º O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá:

- I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
- II - ser nomeado e designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
- III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, salvo na hipótese prevista nos incisos I, II e IV do art. 2º, mediante prévia autorização do Prefeito Municipal, e mediante justificado interesse público.

§ 1º A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão do contrato nos casos dos incisos I e II, ou na declaração da sua insubstância, no caso dos incisos III e IV, sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

§ 2º Os efeitos desta lei terão validade a partir de agosto do corrente ano.

Art. 9º As medidas disciplinares atribuídas ao pessoal contratado nos termos desta Lei serão apuradas mediante sindicância, concluída no prazo de trinta dias e assegurada ampla defesa.

Art. 10 Os contratados nos termos desta lei perceberão férias remuneradas inclusive 1/3 de abono, décimo terceiro e vale transporte, se o contrato estiver na fase salarial beneficiada por Ato Normativo.

Art. 11 Os contratos celebrados com base nesta lei são de natureza administrativa.

Art. 12 O contrato firmado de acordo com esta lei extinguir-se-á sem direito a indenizações:

- I - pelo término do prazo contratual;
- II - por mutação do contratado.

§ 1º A extinção do contrato nos casos do inciso II, será comunicada com antecedência mínima de trinta dias.

§ 2º A extinção do contrato, por iniciativa do órgão ou entidade contratante, decorrente de conveniência administrativa, importará no pagamento ao contratado de indenização correspondente a 1/3 (um terço) do período trabalhado.

Art. 13 O tempo de serviço prestado em virtude de contratação nos termos desta Lei será contado para todos os efeitos.

Art. 14 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Alencastro, em Cuiabá-MT, 16 de Setembro de 2003

Roberto França Ajud
ROBERTO FRANÇA AJUD
 PREFEITO MUNICIPAL

LEI Nº 4.425 DE 16 DE SETEMBRO DE 2003

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE CARGOS NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL E CUIAJ FUNEC, E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Prefeito Municipal de Cuiabá - MT, faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada na Estrutura Organizacional da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, instituída pela Lei nº 4.325 de 26 de dezembro de 2002, a Diretoria Executiva, composta por 03 (três) cargos, de livre nomeação do Prefeito Municipal.

Parágrafo único: Os integrantes da Diretoria Executiva serão remunerados pelo valor dos Cargos de Direção e Assessoramento Superior - DAS ora criados, sendo o seguinte:

CARGOS	SÍMBOLO	QUANTIDADE
Diretor Executivo	DAS-02	01
Diretor Administrativo Financeiro	DAS-03	01
Diretor Técnico e Científico	DAS-03	01

Art. 2º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta de dotação própria consignada na Lei Orçamentária e gerada com recursos oriundos da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Alencastro, Cuiabá-MT, 16 de Setembro de 2003

Roberto França Ajud
ROBERTO FRANÇA AJUD
 PREFEITO MUNICIPAL



GAZETA MUNICIPAL
Circulação Autorizada pela Câmara
Municipal de Cuiabá
Lei Nº 679.63

Roberto França Auad
Prefeito Municipal

Luiz Soares
Vice-Prefeito Municipal

VALMIR TAVARES DOS SANTOS
Secretário Municipal de Governo
AURO IDA
Secretário Especial de Comunicação Social
CHARLES CAETANO ROSA
Procurador Geral do Município
GUARACY LARA SOUZA PRADO
Secretária Municipal de Administração
JUSTINO ASTREVO DE AGUIAR
Secretário Municipal de Cultura
LUIZ SOARES
Secretário Especial de Saúde
CARLOS ALBERTO NUNES DE ARAÚJO
Secretário Municipal de Bem Estar Social
VIVALDO LOPES DIAS
Secretário Municipal de Finanças
VIVALDO LOPES DIAS
Secretário Municipal de Planej. e Gestão
ADJAIME RAMOS DE SOUZA
Secretário Municipal de Serviços Urbanos
QUIDAUGURO MARINO S. FONSECA
Secretário Municipal de Viação e Obras

CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
Secretário Municipal de Educação
ADÃO BARBOSA GARCIA
Secretário Especial de Agric. Abastecimento
JOSÉ ROBERTO STOPA
Secr. Mun. de Meio Ambiente, Desenv. Urbano
EXPEDITO SABINO DA SILVA
Secretário Especial de Desporto e Lazer
ILSON FERNANDES SANCHES
Secretário Especial de Ind. Com. e Turismo
MARCELO DE OLIVEIRA E SILVA
Secretário Especial de Saneamento
JOSUÉ DE SOUZA JÚNIOR
Secretário Municipal de Trânsito e Transp. Urbano
RUI FERNANDES
Presidente da Agência Municipal de Habitação
RAUL BULHÕES SPINELLI
Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano
GUARACY LARA DE SOUZA PRADO
Auditor Chefe
MILTON APARECIDO RIBEIRO DE OLIVEIRA
Instituto de Previdência Municipal de Cuiabá

LEI COMPLEMENTAR Nº 0118 DE 08 DE JULHO DE 2004

DISPÕE SOBRE A ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CUIABÁ - FUNEC, VINCULADA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, INSTITUÍDA PELA LEI COMPLEMENTAR Nº 084 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2002.

O Prefeito Municipal de Cuiabá -MT, faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º A Fundação Educacional de Cuiabá, órgão da Administração Indireta vinculada à Secretaria Municipal de Educação é composto pela seguinte estrutura organizacional:

I - DIREÇÃO SUPERIOR:

- a) Presidente da FUNEC.

II - DIREÇÃO COLEGIADA:

- a) Conselho Curador
b) Conselho Fiscal

III - GERÊNCIA SUPERIOR:

- a) Diretoria Executiva

Art. 2º Os cargos de provimento comissionado da Fundação Educacional de Cuiabá são os seguintes:

CARGOS	SINBOLOGIA	QUANTIDADE
Diretor Executivo	DAS - 2	01
Diretor Administrativo Financeiro	DAS - 3	01
Diretor Técnico e Científico	DAS - 3	01

Parágrafo único. O cargo de Presidente não será remunerado e o seu preenchimento dar-se-á através do processo eletivo.

Art. 3º Ficam realocados para a Fundação Educacional de Cuiabá, os seguintes cargos previstos no Anexo I, da Lei Complementar nº 084 de 20/12/2002 a serem providos por concurso ou por lotação fixa de servidores do quadro da Secretaria Municipal de

Educação - SME, em caráter de excepcionalidade e em ato consubstanciado em decreto do Executivo Municipal:

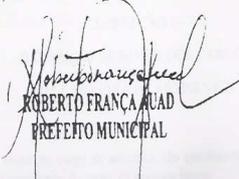
	HABILITAÇÃO PARA INGRESSO	N.º DE CARGOS
Professor	Licenciatura Plena	242
Técnico de Nível Superior	Nível Superior	34
Técnico em Administração Escolar	Nível Médio com Curso Profissionalizante Específico	8

Parágrafo único. Ficam também realocados 56 (cinquenta e seis) cargos de professores, que alteram a sua nomenclatura para artistas, com lotação específica em 49 (quarenta e nove) cargos na UPC - Universidade Popular Cuiabana e 7 (sete) cargos na EMAC - Escola Municipal Agropecuária da Baixada Cuiabana.

Art. 4º Aos servidores lotados são assegurados todos os direitos, vantagens e garantias atuais, bem como aqueles que poderão advir no futuro, aos atuais detentores dos cargos e o enquadramento na carreira dos Profissionais da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC.

Art. 5º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, 08 de Julho de 2004.


ROBERTO FRANÇA AUAD
PREFEITO MUNICIPAL

LEI Nº 4.601 DE 08 DE JULHO DE 2004

DISPÕE SOBRE O PLANO DE
CARREIRAS, CARGOS E SALÁRIOS DOS
PROFISSIONAIS DA FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL DE CUIABÁ.

O Prefeito Municipal de Cuiabá-MT faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

TÍTULO I
DA FINALIDADE

Art. 1º - Esta Lei institui o Plano de Carreiras, Cargos e Salários dos profissionais da Fundação Educacional de Cuiabá - FUNEC, tendo por finalidade organizar, estruturar, bem como estabelecer as normas, critérios e instruções especiais sobre o regime jurídico do pessoal.

§ 1º - O acesso aos cargos de que trata a presente Lei será provido exclusivamente por concurso público, ressalvado o caso previsto no Art. 37, inciso IX da Constituição Federal, bem como no art. 29, § 3º da Lei Complementar Municipal 097 de 16 de setembro de 2003.

§ 2º - A incorporação dos profissionais do quadro da Secretaria Municipal de Educação pela FUNEC se dará em ato único e exclusivo do Prefeito Municipal, em até 90 dias após a promulgação desta Lei.

§ 3º - A remuneração dos profissionais da FUNEC será estabelecida através de subsídio devendo ser revista obrigatoriamente a cada 12 (doze) meses a partir da sua implantação.

CAPÍTULO I
DOS PROFISSIONAIS DA FUNEC

Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, entende-se por Profissionais da FUNEC, o conjunto de artistas, professores e técnicos lotados na sua estrutura central, nos seus órgãos de apoio e unidades de atendimento.

§ 1º - Entende-se por órgãos de apoio a estrutura constituída por editora, emissoras de rádio e de televisão, além de outras eventualmente constituídas pelo seu Conselho Curador.

§ 2º - Entende-se por unidades de atendimento as estruturas voltadas à oferta educativa ao longo da vida e destinadas aos jovens e adultos, a Escola Municipal Agrotécnica da Baixada Cuiabana - EMAC e a Universidade Popular Comunitária - UPC.

TÍTULO II
DA ESTRUTURA DAS CARREIRAS DOS PROFISSIONAIS
DA FUNECCAPÍTULO I
DA CONSTITUIÇÃO DAS CARREIRAS

Art. 3º A carreira dos Profissionais da FUNEC é constituída de 04 (quatro) cargos:

I - ARTISENTIS - composto por profissionais com habilidades e saberes adquiridos pelo estudo e pela prática, com titulação mínima de mestrado, que exercitam uma atividade coletiva de ser e agir na qual o fazer integrado da arte, da ciência e da indústria os levam a uma práxis de criação permanente de procedimentos, produtos e sentidos, constituído pelas atribuições inerentes às funções de:

a- docência, orientação e monitoramento dos coartistas da EMAC e UPC;

- b- elaboração de planos, programas e projetos educacionais no âmbito de sua atuação;
- c- participação em estudos, reuniões e comissões de trabalho;
- d- desenvolvimento e fomento da pesquisa como estratégia na busca e produção do conhecimento, no aperfeiçoamento profissional, na produção e comercialização de serviços;
- e- coordenação e direção.
- f- exercício de atividades de apoio operacional e administrativo;
- g- identificação de fontes de financiamentos públicas ou privadas, elaboração de projetos, coordenação e administração de atividades produtivas em conjunto com as comunidades envolvidas e/ou coartistas.

II - PROFESSOR - composto das atribuições inerentes às atividades de docência, de coordenação programas e projetos, e de assessoramento educacional ou de gestão, identificação de fontes de financiamentos públicas ou privadas, elaboração de projetos, assessoria e consultoria em atividades produtivas em conjunto com as comunidades envolvidas e/ou alunos.

III - TÉCNICO DE NÍVEL SUPERIOR - composto de atribuições inerentes às atividades que demandam formação em nível superior, por exigência e especificidade de função, tais como: de assessoria jurídica, contábil, psicológica, de planejamento, comunicação social e outras, conforme legislação específica;

IV - TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - exerce atividade de escrituração, arquivo, protocolo, estatística, confecção de atas, transferências escolares e boletins, bem como prestação de contas e acompanhamento financeiro-orçamentário, e outras atividades correlatas.

TÍTULO III
DA MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRACAPÍTULO I
DA MOVIMENTAÇÃO FUNCIONAL

Art. 4º - A movimentação funcional do Profissional da FUNEC dar-se-á em duas modalidades:

- I - por promoção de nível;
- II - por progressão classe.

SEÇÃO I
DA PROMOÇÃO DE NÍVEL

Art. 5º - A promoção do Profissional da FUNEC, de um nível para outro imediatamente superior ao que ocupa na sua carreira, dar-se-á em virtude da nova habilitação específica alcançada pelo mesmo e devidamente comprovada ou de titulação em curso de pós-graduação reconhecido ou validado pela CAPES.

SUB-SEÇÃO I
DAS SÉRIES DE NÍVEIS DOS CARGOS
DA CARREIRA DE ARTISENTIS

Art. 6º - Os níveis do cargo de artistas são estruturados segundo o grau de formação exigido para o provimento do cargo, da seguinte forma:

- I - A 1 - titulação específica ao nível de pós-graduação *stricto sensu* em mestrado.

Cuiabá, 09 de Julho de 2.004

CÂMERA MUNICIPAL



SUB-SEÇÃO I

DA SÉRIE DE CLASSES DOS CARGOS

Art. 11 - As classes são estruturadas da seguinte forma:

- I - Classe A - até cinco anos;
- II - Classe B - acima de cinco anos;
- III - Classe C - acima de dez anos;
- IV - Classe D - acima de quinze anos;
- V - Classe E - acima de vinte anos;
- VI - Classe F - acima de vinte e cinco anos;
- VII - Classe G - acima de trinta anos.

TÍTULO IV

DO REGIME FUNCIONAL

CAPÍTULO I

DO INGRESSO

Art. 12 O ingresso na carreira dos Profissionais da FUNEC obedecerá aos seguintes critérios:

- I - Ter a habilitação específica exigida para provimento do cargo público em quaisquer dos níveis exigidos no edital de concurso;
- II - Ter escolaridade compatível com a natureza do cargo;
- III - Ter registro profissional expedido por órgão competente, quando assim exigido.

SEÇÃO I

DO CONCURSO PÚBLICO

Art. 13 O ingresso na carreira dos Profissionais da FUNEC, exigirá concurso público de provas ou de provas e títulos.

Parágrafo único. O julgamento dos títulos será efetuado de acordo com os critérios estabelecidos pelo Edital de Abertura do Concurso.

Art. 14 O concurso público para provimento dos cargos dos Profissionais da Educação reger-se-á, em todas as suas fases, pelas normas estabelecidas na legislação que orienta os concursos públicos, em edital a ser expedido pelo órgão competente.

CAPÍTULO II

DAS FORMAS DE PROVIMENTO

SEÇÃO I

DA NOMEAÇÃO

Art. 15 Nomeação é a forma de investidura inicial em cargo público efetivo.

§ 1º A nomeação obedecerá, rigorosamente, a ordem de classificação dos candidatos aprovados no concurso.

§ 2º O nomeado adquire estabilidade após o cumprimento do estágio probatório, nos termos da legislação.

SEÇÃO II

DA POSSE

Art. 16 Posse é a investidura em cargo público, mediante a aceitação expressa das atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo, com o compromisso de bem servir, formalizada com a assinatura do termo pela autoridade competente e pelo empossado.

II - A II - titulação específica ao nível de pós-graduação *stricto sensu* em doutorado;

III-

SUB-SEÇÃO II

DAS SÉRIES DE NÍVEIS DOS CARGOS

DA CARREIRA DE PROFESSOR

Art. 7º - Os níveis do cargo de professor são estruturados segundo o grau de formação exigido para o provimento do cargo, da seguinte forma:

I - PROFESSOR LICENCIADO -PL - habilitação específica ao nível de graduação em licenciatura plena;

II - PROFESSOR ESPECIALISTA - PE - habilitação específica ao nível de graduação, em licenciatura plena com especialização *latu sensu* na área da educação;

III - PROFESSOR PÓS-GRADUADO - PPG - habilitação específica ao nível de graduação, em licenciatura plena com curso de Mestrado e/ou Doutorado na área da educação.

SUB-SEÇÃO III

DAS SÉRIES DE NÍVEIS DOS CARGOS DA CARREIRA

DE TÉCNICO DE NÍVEL SUPERIOR

Art. 8º - Os níveis do cargo do Técnico de Nível Superior são estruturados segundo o grau de formação exigido para o provimento do cargo, da seguinte forma:

I - TNS 1 - habilitação ao nível de graduação em licenciatura plena e/ou bacharelado;

II - TNS 2 - habilitação ao nível de graduação em licenciatura plena e/ou bacharelado com titulação de Mestrado e/ou Doutorado nas áreas de atuação específicas.

SUB-SEÇÃO IV

DAS SÉRIES DE NÍVEIS DOS CARGOS DA CARREIRA

DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 9º - Os níveis do cargo do Técnico em Administração Escolar são estruturados segundo o grau de formação exigido para o provimento do cargo, da seguinte forma:

I - TAE 1 - formação de ensino médio;

II - TAE 2 - formação de ensino médio, com profissionalização específica;

III - TAE 3 - formação de nível superior, em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar ou Administração com ênfase em Administração Escolar ou Tecnólogo em Administração Escolar.

SEÇÃO II

DA PROGRESSÃO DE CLASSE

Art. 10 - O Profissional da FUNEC terá direito à progressão de uma classe para outra a cada cinco anos, desde que aprovado em processo anual específico de avaliação de desempenho.

§ 1º O tempo para a primeira progressão será contado a partir da data do efetivo exercício no cargo ou do seu enquadramento, assegurando-se neste último caso, a contagem do tempo já cumprido na classe atual para efeito da próxima progressão.

§ 2º Decorrido o prazo previsto no caput, e não havendo processo de avaliação, a progressão funcional dar-se-á automaticamente.

§ 3º As demais normas da avaliação processual referida no caput deste artigo, incluindo instrumentos e critérios, terão regulamento próprio, definido por comissão instituída pelo Conselho Curador e constituída minimamente pela administração da FUNEC, representantes dos profissionais lotados, de alunos e coarbitrantes.



**SEÇÃO VI
DA READAPTAÇÃO**

Art. 24 Readaptação é o aproveitamento do Profissional em função de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental e em dada temporalidade, verificada em inspeção médica.

§ 1º Se julgado incapaz para o serviço público, o readaptando será aposentado nos termos da lei vigente.

§ 2º Se a readaptação se efetivar em caráter permanente, o profissional será lotado na equipe de Readaptados de Função, cabendo à FUNEC promover a adequação dos trabalhos do mesmo mediante as demandas apresentadas pelo sistema e cotizadas com as capacidades individuais do profissional readaptado.

§ 3º Se a readaptação se efetivar em caráter provisório, assegura-se a lotação originária do profissional, cabendo à FUNEC promover a adequação temporária dos trabalhos do mesmo mediante as demandas apresentadas pelo sistema e cotizadas com as capacidades individuais do profissional readaptado.

§ 4º Em qualquer hipótese a readaptação não poderá acarretar aumento ou redução do subsídio do profissional.

**SEÇÃO VII
DA REINTEGRAÇÃO**

Art. 25 Reintegração é a reinvestidura do Profissional estável no cargo anteriormente ocupado ou no cargo resultante de sua transformação, quando invalidada a sua demissão por decisão administrativa ou judicial, com ressarcimento de todas as vantagens.

**CAPÍTULO III
DA VACÂNCIA**

Art. 26 - A vacância do cargo público decorrerá de:

- I - Exoneração;
- II - Demissão;
- III - Remoção;
- IV - Readaptação em caráter permanente;
- V - Aposentadoria;
- VI - Posse em outro cargo inacumulável; e
- VII - Falecimento.

Art. 27 - A exoneração do cargo efetivo dar-se-á a pedido do funcionário ou de ofício.

Parágrafo único - A exoneração de ofício dar-se-á:

- I - Quando não satisfeitas as condições do estágio probatório;
- II - Quando, por decurso do prazo, ficar extinta a punibilidade para demissão por abandono de cargo;
- III - Quando, tendo tomado posse, não entrar em exercício no prazo estabelecido.

Art. 28 A exoneração de cargo em comissão dar-se-á:

- I - A juízo da autoridade competente;
- II - A pedido do próprio servidor.

**TÍTULO V
DO REGIME DE TRABALHO**
**CAPÍTULO I
DA JORNADA SEMANAL DE TRABALHO**

Art. 29 A jornada de trabalho dos Profissionais da FUNEC será de 40h semanais em regime de dedicação exclusiva no caso de cargo de artísticos, 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas no caso de cargo de professor e de 30 (trinta) horas semanais nos cargos técnicos.

Art. 30 Fica assegurado aos professores em docência o correspondente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal para horas atividades relacionadas ao processo

Art. 17 O servidor nomeado e convocado para a posse terá o prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação do ato de provimento na Gazeta Municipal para a efetivação da mesma e ingresso em efetivo exercício.

§ 1º A requerimento do interessado, o prazo da posse poderá ser prorrogado por mais 30 (trinta) dias.

§ 2º No caso do interessado não tomar posse no prazo previsto no *caput* deste artigo, tomar-se-á sem efeito a sua nomeação, ressalvada a previsão do parágrafo anterior.

§ 3º - posse poderá ser efetivada mediante procuração específica.

§ 4º No ato da posse, o profissional apresentará, obrigatoriamente, declaração dos bens e valores que constituem seu patrimônio e declaração quanto ao exercício ou não de outro cargo, emprego ou função pública.

Art. 18 A posse em cargo público dependerá de comprovada aptidão física e mental para o exercício do cargo, mediante inspeção médica oficial.

**SEÇÃO III
DO EXERCÍCIO**

Art. 19 O exercício é o efetivo desempenho do cargo para o qual o Profissional foi nomeado e empossado.

Parágrafo Único. Se o Profissional não entrar em exercício no prazo de 05 (cinco) dias após a sua posse, será exonerado do cargo.

**SEÇÃO IV
DO ESTÁGIO PROBATÓRIO**

Art. 20 Ao entrar em exercício, o profissional nomeado para o cargo de provimento efetivo ficará sujeito ao estágio probatório, nos termos da Constituição Federal, por um período de 3 (três) anos, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objetos de avaliação para o desempenho do cargo para o qual fora nomeado, observando, entre outros, os seguintes fatores:

- I - Zelo, eficiência e criatividade no desempenho das atribuições de seu cargo;
- II - Assiduidade e pontualidade;
- III - Produtividade;
- IV - Capacidade de iniciativa e de relacionamento;
- V - Respeito e compromisso com a instituição;
- VI - Participação nas atividades promovidas pela instituição;
- VII - Responsabilidade e disciplina;
- VIII - Idoneidade moral.

Parágrafo Único Para aquisição da estabilidade é obrigatória a avaliação especial de desempenho regulamentada em regimento específico.

Art. 21 Três meses antes de findo o período do estágio probatório, será submetida à homologação do Conselho Curador a avaliação de desempenho, realizada de acordo com o que dispuser a legislação ou a regulamentação pertinente, sem prejuízo da continuidade de duração dos fatores enumerados nos incisos do artigo anterior desta Lei.

§ 1º Para a avaliação prevista no *caput* deste Artigo, será constituída pelo Conselho Curador da FUNEC Comissão de Avaliação, assegurada a participação de gestores, professores, alunos e coarbitrantes.

§ 2º O Profissional em estágio probatório poderá exercer quaisquer cargos comissionados ou funções de confiança no órgão ou entidade de lotação e, quando cedido a outro órgão ou entidade ficará suspenso o estágio probatório até o retorno do profissional.

§ 3º - O Profissional não aprovado no estágio probatório será exonerado, cabendo ao Conselho Curador, assegurada ampla defesa.

**SEÇÃO V
DA ESTABILIDADE**

Art. 22 O Profissional habilitado em concurso público e empossado em cargo da FUNEC adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 03 (três) anos de efetivo exercício, condicionada a aprovação no estágio probatório.

Art. 23 O Profissional estável perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado, de condenação em processo administrativo disciplinar ou mediante reprovação no processo de avaliação periódica de desempenho, assegurados em todos os casos o contraditório e a ampla defesa.

Cuiabá, 09 de Julho de 2.004

CÂMERA MUNICIPAL

Página 01

educativo.

Parágrafo Único - Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho pedagógico, à colaboração com a administração, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta-educativa da FUNEC.

CAPÍTULO II DA DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

Art. 31 O regime de Dedicção Exclusiva, específico da carreira de artistas, implica no exercício integral das funções previstas no art. 3º Inciso I desta Lei, importando também no comprometimento do profissional de manter disponibilidade temporal permanente às demandas advindas do seu grau de responsabilidades, bem como os graus diferenciados de complexidades provenientes do exercício das funções previstas, observada a jornada de 40 horas.

§ 1º É vedada a concessão do regime de Dedicção Exclusiva aos profissionais que acumulem cargos com carga horária de 60 h semanais, ou superior.

§ 2º O regime de trabalho de dedicação exclusiva terá o seu subsídio fixado em tabela própria, em anexo desta Lei, com impedimento de exercício de outra atividade remunerada, seja pública ou privada.

Art. 32 O professor efetivo ocupante de um único cargo público em regime de 20 horas poderá ser transposto para o regime de 40 (quarenta) horas semanais, observando-se os seguintes requisitos:

I - Tempo máximo de 12 (doze) anos e 6 (seis) meses em exercício de cargo no serviço público;

II - Expectativa de contribuição previdenciária mínima de 12 (doze) anos e 6 (seis) meses no caso de mulheres, ou 15 (quinze) anos no caso de homens, a partir da transposição;

III - Existência de vaga na unidade de atendimento;

§ 1º O processo de acesso universal à transposição precederá obrigatoriamente à abertura de concurso público.

§ 2º Os professores detentores de 2 (dois) cargos de docência, em jornada de 20h semanais poderão transpor para a jornada de 40h semanais com base nos critérios selecionados neste artigo.

§ 3º As demais condições e critérios para a concessão da transposição serão regulamentadas em Resolução do Conselho Curador.

CAPÍTULO III DOS DIREITOS, DAS VANTAGENS E DAS CONCESSÕES DO SUBSÍDIO

Art. 33 O sistema remuneratório dos Profissionais da FUNEC é estabelecido através de subsídio fixado em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou qualquer outra espécie remuneratória, devendo ser revisado, obrigatoriamente, a cada 12 (doze) meses.

§ 1º Fica instituído, por esta Lei, o piso salarial, na forma de subsídio, em parcela única, dos artistas.

§ 2º O subsídio dos professores e técnicos da FUNEC obedecerá a fixação para os cargos idênticos da Secretaria Municipal de Educação, instituídos pela Lei Orgânica dos Profissionais da Educação, conforme anexo.

Art. 34 Fica instituída a verba indenizatória de produtividade aos profissionais da FUNEC, composta exclusivamente a partir da agregação de valores financeiros provenientes da receita própria a que derem causa, nos termos e condições fixados em Resolução do Conselho Curador.

TÍTULO VI
DOS DIREITOS

CAPÍTULO I

DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 35 A qualificação profissional, entendida como necessidade de modernização da gestão e qualificação do atendimento educacional, vinculada ao ato volitivo não obrigatório do profissional, se dará para o atendimento das demandas formativas da FUNEC, podendo configurar-se como licença para afastamento temporário integral parcelado ou parcial, ou o gozo de condições de acesso, facilitação e/ou estímulo.

§ 1º As solicitações de licenças para afastamento temporário para a qualificação serão examinadas à luz da existência de funções demandantes da qualificação proposta e não preenchidas, bem como da oportunidade da concessão, a serem aferidas pelo Conselho Curador.

§ 2º Será de competência do Conselho Curador, a definição das linhas de investigação e formas de organização do trabalho científico da FUNEC, devendo para tanto instituir um comitê consultivo com representação interna e externa.

§ 3º As licenças para afastamento parcial ocorrerão quando a oferta formativa for disponibilizada na própria estrutura do sistema municipal de educação, consistindo na locação de tempo variável e adequado do regime de trabalho do profissional para tal fim, ou ainda, quando disponibilizada na sede do município ou em municípios circunvizinhos.

§ 4º As licenças para afastamento integral parcelado ocorrerão quando a oferta formativa for disponibilizada, dentro ou fora do país, em municípios longínquos e especificamente nos casos de titulação em nível de mestrado ou doutorado, compreendendo parcelas temporais no local de formação bem como parcelas intercaladas no ambiente de trabalho.

§ 5º A licença para qualificação em cursos de mestrado e/ou doutorado, bem como os impactos de elevação na carreira, se darão exclusivamente em cursos credenciados e validados pela CAPES.

§ 6º Em quaisquer dos casos de licença para qualificação, integral parcelada ou parcial, a mesma se dará em serviço, compatibilizando-se as temporalidades das demandas formativas com o exercício aplicado de tal formação no ambiente de trabalho.

Art. 36 A administração da FUNEC deverá constituir política permanente de formação continuada incidente em todos os cargos e funções, visando a atualização de saberes e habilidades e compartilhando inovações a que os profissionais ou unidades derem causa.

Art. 37 São requisitos para solicitação da licença para qualificação profissional:

I - ser profissional estável ou efetivo aprovado no estágio probatório;

II - propor curso correlacionado com a área de atuação e, em caso de pós-graduação, adequando a proposta de tese às linhas de investigação definidas pelo Conselho Curador;

III - Existência de cargos ou funções demandantes da qualificação proposta.

Parágrafo Único - Fica assegurada pela FUNEC a celebração de convênios e parcerias com agências formadoras para atender as ofertas previstas neste artigo, na eventualidade da inexistência da oferta pelo sistema municipal.

CAPÍTULO II DAS FÉRIAS

Art. 38 O professor e os demais profissionais em efetivo exercício do cargo gozarão de férias anuais:

I - de 45 (quarenta e cinco) dias para professores, de acordo com o calendário escolar anual;

a) 15 (quinze) dias no término do 1º semestre previsto no calendário escolar;

b) 30 (trinta) dias no encerramento do ano letivo de acordo com o calendário escolar;

II - de 30 (trinta) dias para os demais profissionais da FUNEC, de acordo com a escala de férias.

§ 1º Os Profissionais da FUNEC em exercício de atividade distinta da docência gozarão de 30 (trinta) dias de férias anuais, conforme escala.

§ 2º É proibida a acumulação de férias, salvo por absoluta necessidade do serviço e pelo prazo máximo de 02 (dois) anos.

Art. 39 Independente de solicitação, será pago aos profissionais, por ocasião das férias, um adicional de 1/3 (um terço) da remuneração, correspondente ao período de férias.

Art. 40 Aplica-se aos servidores contratados temporariamente o disposto nesta Seção.

CAPÍTULO III DA LICENÇA-PRÊMIO POR ASSIDUIDADE

Art. 41 Após cada quinquênio ininterrupto de efetivo exercício no serviço público municipal, o Profissional fará jus a 03 (três) meses de licença, a título de prêmio por assiduidade, com a remuneração do cargo efetivo.

Parágrafo Único. Para fins da licença- prêmio de que trata este artigo, será considerado o tempo de serviço desde seu ingresso no serviço público municipal.

Art. 42 Não se concederá licença-prêmio ao Profissional da Educação que, no período aquisitivo:

- I - Sofrer penalidade disciplinar de suspensão;
- II - Afastar-se do cargo em virtude de:
 - a) licença por motivo de doença em pessoa da família, sem remuneração;
 - b) licença para tratar de interesse particular;
 - c) condenação a pena privativa de liberdade por sentença definitiva;
 - d) afastamento para acompanhar cônjuge ou companheiro.

Parágrafo Único - As faltas injustificadas ao serviço retardarão a concessão da licença prevista neste artigo, na proporção de um mês para cada três faltas.

Art. 43 O número de Profissionais em gozo simultâneo de licença-prêmio não poderá ser superior a 1/5 (um quinto) da lotação da respectiva unidade administrativa do órgão ou entidade.

Art. 44 Para possibilitar o controle das concessões da licença, o órgão de lotação deverá proceder anualmente a escala dos Profissionais que estará em gozo de licença-

prêmio por assiduidade.

CAPÍTULO IV DAS CONCESSÕES E DOS AFASTAMENTOS SEÇÃO I DAS CONCESSÕES

Art. 45 Sem qualquer prejuízo, poderá o Profissional ausentar-se do serviço:

- I - por 01 (um) dia, para doação de sangue;
- II - por 08 (oito) dias consecutivos, em razão de:
 - a) casamento;
 - b) falecimento do cônjuge ou companheiro, pais, madrasta ou padrasto, filhos, enteados, menor sob guarda ou tutela, irmão, avós.

SEÇÃO II DOS AFASTAMENTOS

Art. 46 O profissional da FUNEC poderá ser cedido, em ato exclusivo do Prefeito Municipal, para ter exercício em outro órgão ou entidade dos Poderes da União, dos Estados ou do Distrito Federal e dos municípios, nas seguintes hipóteses:

- I - para exercício de cargo em comissão ou função de confiança, com ônus para o cessionário;
- II - por convênio, com ônus para o cedente ou cessionário, conforme interesse da administração pública, devendo haver necessariamente compensação ou ressarcimento;
- III - mediante permuta de profissionais, observando a equivalência de cargos e regimes de trabalho, assegurando-se a proporcionalidade;
- IV - mediante Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado de Educação, cumprindo nesse último caso, obrigatoriamente, pela parte a que couber, o

ressarcimento financeiro das diferenças remuneratórias apuradas;

V - para exercer atividade em entidade sindical de classe, com ônus para o órgão de origem;

VI - para exercício de mandato eletivo, com direito à opção de remuneração;

VII - para servir em organismo internacional de que o Brasil participe ou com o qual coopere;

VIII - em casos previstos em leis específicas.

Parágrafo Único. Mediante autorização expressa do Prefeito Municipal, o servidor poderá ter exercício em outro órgão da administração pública municipal que não tenha quadro próprio de pessoal, para fim determinado e a prazo certo, cabendo neste caso ao cessionário o pagamento dos subsídios respectivos.

CAPÍTULO V DO TEMPO DE SERVIÇO

Art. 47 É contado, para todos os efeitos, o tempo de serviço público municipal prestado na Administração Direta, nas Autarquias e Fundações Públicas do Município de Cuiabá.

Art. 48 A apuração do tempo de serviço será feita em dias, que serão convertidos em anos, considerado o ano como de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias.

Art. 49 Além das ausências ao serviço, previstas no artigo 63, são considerados como de efetivo exercício os afastamentos em virtude de:

- I - Férias;
- II - Exercício de cargo em comissão ou equivalente em órgãos ou entidades dos Poderes da União, do Estado ou do Município;
- III - Exercício de cargo ou função de governo ou administração, em qualquer parte do território nacional, por nomeação do Presidente da República;
- IV - Participação em programa de treinamento regularmente instituído;
- V - Desempenho de mandato eletivo federal, estadual ou municipal;

VI - Júri e outros serviços obrigatórios por lei;

VII - Licenças:

- a) à gestante, à adotante e à paternidade;
- b) para tratamento da própria saúde, até 02 (dois) anos;
- c) por motivo de acidente em serviço ou doença profissional;
- d) prêmio por assiduidade;
- e) por convocação para o serviço militar;
- f) qualificação profissional;
- g) licença para acompanhar cônjuge ou companheiro;
- h) licença para tratamento de saúde em pessoa da família;
- i) desempenho de mandato classista.

Art. 50 Contar-se-á apenas para efeito de aposentadoria e disponibilidade:

- I - o tempo de serviço público federal, estadual e municipal, mediante comprovação do serviço prestado e do recolhimento da previdência social;
- II - a licença para atividade política, conforme legislação específica;
- III - o tempo correspondente ao desempenho de mandato eletivo federal, estadual ou municipal, anterior ao ingresso no serviço público municipal;
- IV - o tempo de serviço relativo ao serviço militar obrigatório.

§ 1º O tempo de serviço a que se refere o inciso I deste Artigo não poderá ser contado em dobro ou com quaisquer outros acréscimos.

§ 2º É vedada a contagem cumulativa de tempo de serviço prestado concomitantemente em mais de um cargo ou função em órgão ou entidades dos Poderes da União, Estado e Município, Autarquia, Fundação Pública, Sociedade de Economia Mista e Empresa Pública.

Art. 39 Independente de solicitação, será pago aos profissionais, por ocasião das férias, um adicional de 1/3 (um terço) da remuneração, correspondente ao período de férias.

Art. 40 Aplica-se aos servidores contratados temporariamente o disposto nesta Seção.

CAPÍTULO III DA LICENÇA-PRÊMIO POR ASSIDUIDADE

Art. 41 Após cada quinquênio ininterrupto de efetivo exercício no serviço público municipal, o Profissional fará jus a 03 (três) meses de licença, a título de prêmio por assiduidade, com a remuneração do cargo efetivo.

Parágrafo Único. Para fins da licença- prêmio de que trata este artigo, será considerado o tempo de serviço desde seu ingresso no serviço público municipal.

Art. 42 Não se concederá licença-prêmio ao Profissional da Educação que, no período aquisitivo:

- I - Sofrer penalidade disciplinar de suspensão;
- II - Afastar-se do cargo em virtude de:
 - a) licença por motivo de doença em pessoa da família, sem remuneração;
 - b) licença para tratar de interesse particular;
 - c) condenação a pena privativa de liberdade por sentença definitiva;
 - d) afastamento para acompanhar cônjuge ou companheiro.

Parágrafo Único - As faltas injustificadas ao serviço retardarão a concessão da licença prevista neste artigo, na proporção de um mês para cada três faltas.

Art. 43 O número de Profissionais em gozo simultâneo de licença-prêmio não poderá ser superior a 1/5 (um quinto) da lotação da respectiva unidade administrativa do órgão ou entidade.

Art. 44 Para possibilitar o controle das concessões da licença, o órgão de lotação deverá proceder anualmente a escala dos Profissionais que estará em gozo de licença-prêmio por assiduidade.

CAPÍTULO IV DAS CONCESSÕES E DOS AFASTAMENTOS SEÇÃO I DAS CONCESSÕES

Art. 45 Sem qualquer prejuízo, poderá o Profissional ausentar-se do serviço:

- I - por 01 (um) dia, para doação de sangue;
- II - por 08 (oito) dias consecutivos, em razão de:
 - a) casamento;
 - b) falecimento do cônjuge ou companheiro, pais, madrasta ou padrasto, filhos, enteados, menor sob guarda ou tutela, irmão - vivos.

SEÇÃO II DOS AFASTAMENTOS

Art. 46 O profissional da FUNEC poderá ser cedido, em ato exclusivo do Prefeito Municipal, para ter exercício em outro órgão ou entidade dos Poderes da União, dos Estados ou do Distrito Federal e dos municípios, nas seguintes hipóteses:

- I - para exercício de cargo em comissão ou função de confiança, com ônus para o cessionário;
- II - por convênio, com ônus para o cedente ou cessionário, conforme interesse da administração pública, devendo haver necessariamente compensação ou ressarcimento;
- III - mediante permuta de profissionais, observando a equivalência de cargos e regimes de trabalho, assegurando-se a proporcionalidade;
- IV - mediante Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado de Educação, cumprindo, neste último caso, obrigatoriamente, pela parte a que couber, o

ressarcimento financeiro das diferenças remuneratórias apuradas;

V - para exercer atividade em entidade sindical de classe, com ônus para o órgão de origem;

VI - para exercício de mandato eletivo, com direito à opção de remuneração;

VII - para servir em organismo internacional de que o Brasil participe ou com o qual coopere;

VIII - em casos previstos em leis específicas.

Parágrafo Único. Mediante autorização expressa do Prefeito Municipal, o servidor poderá ter exercício em outro órgão da administração pública municipal que não tenha quadro próprio de pessoal, para fim determinado e a prazo certo, cabendo neste caso ao cessionário o pagamento dos subsídios respectivos.

CAPÍTULO V

DO TEMPO DE SERVIÇO

Art. 47 É contado, para todos os efeitos, o tempo de serviço público municipal prestado na Administração Direta, nas Autarquias e Fundações Públicas do Município de Cuiabá.

Art. 48 A apuração do tempo de serviço será feita em dias, que serão convertidos em anos, considerado o ano como de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias.

Art. 49 Além das ausências ao serviço, previstas no artigo 63, são considerados como de efetivo exercício os afastamentos em virtude de:

- I - Férias;
- II - Exercício de cargo em comissão ou equivalente em órgãos ou entidades dos Poderes da União, do Estado ou do Município;
- III - Exercício de cargo ou função de governo ou administração, em qualquer parte do território nacional, por nomeação do Presidente da República;
- IV - Participação em programa de treinamento regulamentar instituído;
- V - Desempenho de mandato eletivo federal, estadual ou municipal;

VI - Júri e outros serviços obrigatórios por lei;

VII - Licenças:

- a) à gestante, à adotante e à paternidade;
- b) para tratamento da própria saúde, até 02 (dois) anos;
- c) por motivo de acidente em serviço ou doença profissional;
- d) prêmio por assiduidade;
- e) por convocação para o serviço militar;
- f) qualificação profissional;
- g) licença para acompanhar cônjuge ou companheiro;
- h) licença para tratamento de saúde em pessoa da família; e
- i) desempenho de mandato classista.

Art. 50 Contar-se-á apenas para efeito de aposentadoria e disponibilidade:

- I - o tempo de serviço público federal, estadual e municipal, mediante compensação do serviço prestado e do recolhimento da previdência social;
- II - a licença para atividade política, conforme legislação específica;
- III - o tempo correspondente ao desempenho de mandato eletivo federal, estadual ou municipal, anterior ao ingresso no serviço público municipal;
- IV - o tempo de serviço relativo ao serviço militar obrigatório.

§ 1º O tempo de serviço a que se refere o inciso I deste Artigo não poderá ser contado em dobro ou com quaisquer outros acréscimos.

§ 2º É vedada a contagem cumulativa de tempo de serviço prestado concomitantemente em mais de um cargo ou função em órgão ou entidades dos Poderes da União, Estado e Município, Autarquia, Fundação Pública, Sociedade de Economia Mista e Empresa Pública.

Cuiabá, 09 de Julho de 2004



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 FUNEC - Cuiabá, Mato Grosso do Sul
 Página 11
 Nº 19
 C.E.C.

**CAPÍTULO VI
 DA APOSENTADORIA**

Art. 51 A aposentadoria dos Profissionais da Educação será regulamentada pela legislação nacional incidente sobre a hipótese, em caráter geral, e pela legislação municipal específica no que couber.

**TÍTULO VII
 CAPÍTULO I
 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 52 Os Profissionais da FUNEC poderão congrega-se em sindicato ou associação de classe, na defesa dos seus direitos, nos termos da Constituição da República.

Art. 53 Em caso de necessidade comprovada, poderão ser atribuídas aulas suplementares ao professor efetivo em jornada de 20h, observado o limite de 40h semanais.

Art. 54 Nas hipóteses previstas no art. 37 inciso IX da Constituição Federal, ou em casos de comprovada necessidade, poderão ser admitidos servidores temporários, para exercer as funções de artistas ou professor.

§ 1º A admissão de que trata este artigo deverá observar as habilitações inerentes ao cargo do profissional substituído, priorizando o candidato com o melhor nível de escolaridade ou grau de escolaridade, obedecendo obrigatoriamente a realização de teste de ingresso, com acesso universal, em casos de vacância ou da existência de vagas em períodos anuais.

§ 2º A comprovação da necessidade de contratação se dará mediante a existência de vaga não preenchida no lotacionograma da unidade, ou em caso de substituição temporária em virtude de licença legal, aplicando-se exclusivamente para os cargos de artistas e professor.

§ 3º O servidor contratado temporariamente perceberá o subsídio inicial da sua classe de anuacão, considerando o art. 59.

Art. 55 É assegurado ao Profissional da Educação ativo ou aposentado o recebimento da gratificação natalícia integral até o dia 20 de dezembro do ano trabalhado, garantida a proporcionalidade aos contratados temporariamente.

Art. 56 O Quadro dos Profissionais da FUNEC, terá sua composição numérica de cargos fixada em Lei, de iniciativa do Poder Executivo, baseado em proposta do Conselho Curador, cabendo a este a publicação anual da atualização do lotacionograma até o dia 30 de abril de cada ano.

Art. 57 Aos profissionais ocupantes de cargos em extinção assegura-se a revisão anual dos seus vencimentos nos mesmos índices dos profissionais da FUNEC.

Art. 58 Aos aposentados assegura-se a revisão anual dos seus vencimentos nos mesmos índices dos profissionais da FUNEC.

**TÍTULO VIII
 CAPÍTULO I
 DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Art. 59 Aos artistas que possuem formação inferior à prevista para o nível inicial fica assegurado o enquadramento na carreira própria, respeitado o tempo de serviço, com como o provento equivalente a 0,9 do subsídio inicial para os detentores de curso de especialização, de 0,7 do subsídio inicial para os diplomados em licenciaturas plenas ou especializadas e de 0,5 do subsídio inicial para os que possuem qualificação inferior.

Art. 60 O direito referente ao subsídio constitui-se a partir do mês de agosto de 2004.

Art. 61 O enquadramento dos atuais profissionais da FUNEC dar-se-á pelo nível de escolaridade ou habilitação e pelo tempo de serviço.

Art. 62 Assegura-se aos professores da Secretaria Municipal de Educação lotados em ED ASES a prioridade para o exercício das funções docentes na Educação ao Longo da Vida, comprometendo-se a FUNEC ao não preenchimento das vagas previstas em seu lotacionograma, no quantitativo dos profissionais a ela cedidos em convênio específico.

Art. 63 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador Alencastro, em Cuiabá, 09 de Julho de 2004

Roberto França Ajud
 ROBERTO FRANÇA AJUD
 PREFEITO MUNICIPAL

ANEXO I

Tablta de Subsídios do Cargo de Artistas (Dedicação Exclusiva) do Responsável

Classe	Nível						
	A	B (10%)	C (20%)	D (30%)	E (40%)	F (50%)	G (60%)
PL	R\$ 2.450,00	R\$ 2.695,00	R\$ 2.940,00	R\$ 3.185,00	R\$ 3.430,00	R\$ 3.675,00	R\$ 3.920,00
PE	R\$ 2.940,00	R\$ 3.234,00	R\$ 3.528,00	R\$ 3.822,00	R\$ 4.116,00	R\$ 4.410,00	R\$ 4.704,00

Tablta de Subsídios do Cargo de Professor (20h semanais)

Classe	Nível						
	A	B (10%)	C (20%)	D (30%)	E (40%)	F (50%)	G (60%)
PL	R\$ 900,00	R\$ 990,00	R\$ 1.080,00	R\$ 1.170,00	R\$ 1.260,00	R\$ 1.350,00	R\$ 1.440,00
PE	R\$ 990,00	R\$ 1.089,00	R\$ 1.188,00	R\$ 1.287,00	R\$ 1.386,00	R\$ 1.485,00	R\$ 1.584,00
PPG	R\$ 1.080,00	R\$ 1.188,00	R\$ 1.296,00	R\$ 1.404,00	R\$ 1.512,00	R\$ 1.620,00	R\$ 1.728,00

Tablta de Subsídios do cargo de Técnico de Nível Superior (30h semanais)

Classe	Nível						
	A	B (10%)	C (20%)	D (30%)	E (40%)	F (50%)	G (60%)
TNS 1	R\$ 1.220,00	R\$ 1.342,00	R\$ 1.464,00	R\$ 1.586,00	R\$ 1.708,00	R\$ 1.830,00	R\$ 1.952,00
TNS 2	R\$ 1.342,00	R\$ 1.476,20	R\$ 1.610,40	R\$ 1.744,60	R\$ 1.878,80	R\$ 2.013,00	R\$ 2.147,20

Tablta de Subsídios do Cargo de Técnico em Administração Escolar (30h semanais)

Classe	Nível						
	A	B (10%)	C (20%)	D (30%)	E (40%)	F (50%)	G (60%)
TAE 1	R\$ 410,00	R\$ 451,00	R\$ 492,00	R\$ 533,00	R\$ 574,00	R\$ 615,00	R\$ 656,00
TAE 2	R\$ 630,00	R\$ 693,00	R\$ 756,00	R\$ 819,00	R\$ 882,00	R\$ 945,00	R\$ 1.008,00
TAE 3	R\$ 990,00	R\$ 990,00	R\$ 1.080,00	R\$ 1.170,00	R\$ 1.260,00	R\$ 1.350,00	R\$ 1.440,00



PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ
Secretaria Municipal de Educação
Conselho Municipal de Educação

RESOLUÇÃO Nº 003/02/CME/Cba – MT

Fixa Normas e formas de ofertas para a "Educação ao Longo da Vida", no Sistema Público Municipal de Cuiabá.

O Conselho Municipal de Educação de Cuiabá/MT, uso de suas atribuições conferidas pela Lei 4.131 de 03/12/01 e considerando as disposições Legais e com fundamentos no Art. 10, Inciso V, e no Art. 11, parágrafo único da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, Lei Complementar nº 050 de 1º de outubro de 1998, da Resolução CNE/CEB nº 01/00 de 05/07/00 no Decreto 2.208 de 17/04/97 e Portaria 301, de 07/04/98.

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer critérios para a organização da Educação ao Longo da Vida - ELOVIDA para o Sistema Público Municipal de Ensino de Cuiabá.

CAPÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO

SEÇÃO I

DA CARACTERIZAÇÃO E FORMAS DE

OFERTAS E ORGANIZAÇÃO

Art. 2º - A Educação ao Longo da Vida caracteriza-se como o conjunto das ofertas educacionais formais ou não formais que integram as dimensões propedêuticas e profissionalizantes no processo formativo, destinadas a pessoas com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos, para o ingresso em nível fundamental e 17 (dezesete) anos para o ingresso em nível médio, tendo por fundamento o envolvimento humano, a convivência, a ludicidade, a pertinência dos saberes e a multiplicidade da vida.

Art. 3º - O Sistema Público Municipal de Educação de Cuiabá organiza a Educação ao Longo da Vida no âmbito de sua capacidade regulatória em 1

TEXTO 1

**Produzido para a Audiência Pública pelo coartisentis Jair do
Campus Paulo Freire
Cuiabá, 22 de junho de 2007**

NÃO SOMOS GALINHAS!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Não somos galinha, não nascemos para sermos galinha, mas de tanto sermos tratados como galinha, às vezes nos esquecemos da nossa verdadeira identidade. Quando um indivíduo passa muito tempo vivendo uma vida que não é a sua e tratado como se fossem incapazes, quando ele não tem voz e vez, acaba por acreditar nisso. Às vezes, acreditamos que somos mesmo galinhas ou qualquer outra coisa que queiram que sejamos. Por muito tempo nos dão comida de galinha, remédio de galinha, pois é mais vantajoso e lucrativo para os opressores.

Se um dia descobrirmos que somos águias voaremos para longe e bem alto e de nada serviríamos para os nossos criadores e em que estaríamos contribuindo? A Águia lá do alto tem uma visão privilegiada, de lá ela sabe para onde ir, onde está o melhor alimento, a melhor rocha para fazer seu ninho, o pico da montanha mais seguro para pousar e descansar, depois de seus longos e duradouros vôos.

Suponho que seja muito difícil domesticar uma águia, a não ser que ela ainda não saiba que nasceu para ser águia. Quem cria galinhas às mantém presas, assim como fazem conosco, quando querem que acreditemos que somos galinhas para não termos noção da imensidão do mundo, além das grades que nos cercam e por isso, só vemos aquilo que nos é permitido ver.

Hoje já se criam galinhas presas, mas lembro que minha avó criava galinhas, patos, perus, marrecos, eram todos livres, mas essa liberdade era condicional, porque elas, só podiam ir por ali mesmo, bem próximo do terreiro e das vistas da minha avó. E quanto uma ou outra se aventurava a uma caminhada mais distante ou um voo mais longo eram amarradas ou tinham as penas de suas asas cortadas, pois ficava mais fácil para minha avó contá-las, saber onde estavam, o que comiam e onde punham seus ovos. Hoje penso, que liberdade era aquela, que não se podia nada!!!!!!

Assim também acontece conosco, quando dizem que vivemos em uma democracia e que somos livres, imaginamos que podemos ir para onde e quando quisermos. Somos livres, então podemos comer, beber, vestir, estudar e fazer o que julgamos ser o melhor para cada um de nós. Essa liberdade também nos impõe limites, ela também nos condiciona ao que podemos ou não fazer, e os critérios são colocados pelos que não querem que sejamos realmente livres. Portanto, as cercas sempre favorecem

aqueles que nos tratam como galinhas, é muito importante que eles tenham todo controle sobre nós. Que cidadania temos?????!!!!!!

Lembro-me, que quando criança minha família morava no interior. Era uma festa quando passava um avião, coisa muito rara naquele lugar, meus irmãos e eu ficávamos olhando para ele até que ele desaparecesse entre as nuvens. Eu sempre dizia que eu era o motorista e meu irmão mais velho dizia que não, que era ele, pois eu não sabia nem falar direito. Não sabia que não era motorista, e sim, piloto, então começava a discussão. Minha mãe para resolver a situação dizia que não, nem um, nem o outro, pois ser piloto de avião era muito perigoso e que ela mesma já tinha ouvido dizer várias vezes que o avião caía e que todos morriam, Que tínhamos que trabalhar na roça e/ou com a criação de gado, assim como nosso pai. Pois não tinha perigo de cair e se machucar. Eu não gostava muito da idéia, não desmerecendo o que meu pai fazia, era uma profissão tão nobre quanto ser motorista de avião (piloto). Mas o que eu achava bonito era ver o avião sumir entre as nuvens.

Em fim, de tanto ouvir dizer que voar, estar no alto, machucava e que o certo era fazer o que já conhecia, foi que a cabeí ficando com medo do desconhecido, e de tudo que fugia do alcance de minhas mãos, ou do meu conhecimento. Medo esse que me acompanhou por muito tempo. Quando já estava rapaz, ainda tinha medo de fazer muitas coisas, por mais simples que fosse. Exemplo disso, é, como eu tinha uma prima que estudava pedia a ela que fizesse a inscrição da COAB para mim, e ela sempre fazia, mas nunca saía, só sua família era contemplada. Para mim nada, então um dia descobri que os documentos necessários para tal inscrição estavam incompletos e ela não me explicava. Então me lembrei de um ditado que meu pai dizia sempre. “ - meu filho, quem quer vai, quem não quer manda!” Então resolvi que se eu quisesse mesmo aquela casa, eu tinha que correr a traz, com minha próprias pernas, e assim o fiz e consegui.

São coisas simples assim, que nos leva a refletir, que às vezes é muito cômodo ser galinha, temos ração, água, remédio, tudo, até o abrigo que nos protege dos predadores. Tudo isso é muito bom, mas em alguns momentos nos faz tanta falta ser águia!!! Não desmerecendo as pobres galinhas que também tem seu valor, mas sermos águia, ser livre, voar para onde quisermos é muito melhor, mas demoramos tanto tempo para descobrirmos isso!!!! Que a vida passa por nós e não vivemos de fato.

TEXTO 2

Produzido pela coartisentes: Yvone Narillac do campus paulo freire
Cuiabá, 20 de juno de 2007.

SINTESE SOBRE A VIDA NA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA.

Quando entrei na UPC pela primeira vez, muito acanhada fiquei, eu fui fazer minha matrícula. Uma professora maravilhosa, me recebeu e se identificou como artisentes e disse que eu seria mais uma coartisentes. Pensei, que raio de palavras são essas! Que eu nunca ouvido falar! Com poucas palavras ela me explicou e disse que o projeto era maravilhoso e que a comunidade tinha muito a ganhar com ele. A curiosidade foi tanta, que a mulher acanhada de cabeça baixa, mas com uma vontade imensa de adquirir conhecimento foi enfrente. Quando percebi até meu marido estava envolvido, fazendo matrículas e abrindo pastas dos coartisentes.

Quando escrevi minha história de vida, o nome que dei foi, *a menina que queria voar*, essa menina era apenas uma ave de fundo de quintal, hoje eu vejo que ela cresceu, adquiriu conhecimento, e, uma grande ave se tornou, através do conhecimento construído na UPC com a ajuda dos artisentes que lá estiveram e os que ainda estão. Quero que essa ave tenha força, habilidade para enfrentar todos os obstáculos que venham aparecer, pois ela com a cabeça erguida e do mais alto que puder voar irá enfrentar, sem que tenha que ferir ninguém, porque jamais será um porco espinho para ferir alguém, e, sim uma ave da paz.

Em maio de 2003, quando iniciou as aulas na UPC, uma das minhas dificuldades era com a construção de textos, sempre tive dificuldades em saber onde colocar as vírgulas e pontos. Também com a concordância verbal e nominal, praticamente misturava tudo. Com o passar do tempo fui lendo e fazendo os trabalhos de leitura e interpretação de textos, tais como: *A Águia e a Galinha* de (Leonardo Booff), *O Mito da Caverna* de (Platão), *Pedagogia do Oprimido* de (Paulo Freire). Todos trabalhados pela artisentes Ana Maria, a partir daí comecei a construir outra visão do mundo, percebi que além da divisa que separa o muro de minha casa para o mundo exterior, existe um outro mundo, que é o mundo do conhecimento. A partir desse momento compreendi que a condição de exclusão em que vivi e ainda vivo, não é um acaso, mas uma construção histórica, onde o contexto político, econômico, social e cultural me colocou. Também,

superei as maiores dificuldades que eu possuía na escrita, portanto já consigo elaborar um texto com mais coerência e coesão.

Portanto o conhecimento que eu tanto desejei, estou construindo na UPC, mas esse ano as coisas mudaram e os textos que são hoje trabalhados em sala de aula, não contribuí para o nosso crescimento, mas ao contrário. Exemplo disso é: *“Quem vigia a própria boca conserva a vida; quem solta a língua caminha para a ruína. Que nenhuma palavra inconveniente saia da boca de vocês; ao contrário, se for necessário, digam boa palavra, que seja capaz de edificar e fazer o bem aos que ouvem”*.

Nesse momento se alguém me pedir para fazer uma comparação entre o antes e o depois, consigo me definir como cidadã brasileira, e não mais como uma ave de fundo de quintal. Hoje tenho orgulho de dizer, de falar com a cabeça erguida, com os olhos cheios de brilho, pareço uma águia que voa muito alto, com seu voo rasante olha lá de cima e grita para todos, eu quero mais e vou conseguir, porque além da minha curiosidade descobri que *posso sim*, que temos direitos, temos Leis, que nos defendem e nos dá o direito de saber e de conhecer.

Na UPC já participei de muitas atividades científicas, Seminários de Educação da UPC e da UFMT, entre outras. Fiz um curso de elaboração de projeto durante um semestre na UFMT, com o professor José Leite, na área de filosofia. Sei que sou uma estrela, mas ali, eu não brilhava, até que descobri que naquele grupo havia também muitas pessoas com dificuldades em leitura e produção de textos, eu não era a única. Por esses motivos e muitos outros não citados aqui, é que eu defendo e luto pelo projeto, principalmente porque está ajudando outras pessoas na comunidade.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)