

ANA MARIA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA, NO COTIDIANO
DAS MULHERES COARTISENTES.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**CUIABÁ/MT
2006**

ANA MARIA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA, NO COTIDIANO
DAS MULHERES COARTISENTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação da UFMT, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Profº Dr. LUIZ AUGUSTO PASSOS
CO-ORIENTADOR: CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ/MT
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURA, SOCIEDADE E GÊNERO.
GRUPO DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E
POLÍTICA.**

BANCA EXAMINADORA

Examinador externo: Profº Dr. Giovanni Semeraro (UFF)

Examinador interno: Profº Dr. Manuel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)

Orientador: Profº Dr. Luiz Augusto Passos

Suplente: Profª Drª Artemis Augusta Mota Torres

CUIABÁ – MT, FEVEREIRO DE 2006.

ANA MARIA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA, NO COTIDIANO
DE MULHERES COARTISENTES.**

BANCA EXAMINADORA

Examinador externo: Profº Dr. Giovanni Semeraro (UFF)

Examinador interno: Profº Dr. Manuel Francisco de Vasconcelos Motta (UFMT)

Orientador: Profº Dr. Luiz Augusto Passos

Suplente: Profª Drª Artemis Augusta Mota Torres

CUIABÁ – MT, FEVEREIRO 2006.

HOMENAGEM

Amizade

Amizade é como o amor
Podemos investigar
No coração dos amigos
Nunca pode acabar.

Só com sincera amizade
Venceremos a ilusão
E unidos seguiremos
De mente e coração.

Neste mundo o que nos prende
É uma amizade sincera
Nem mesmo chegando à morte
A amizade se encerra.

Amizade faz na vida
Festa de emoção
Mesmo chegando à saudade
Nunca sai do coração.

Amizade
Sorri risos com os olhos
Meigos até na velhice
É a amizade pura e sincera
Nos lábios de quem o disse.

Maria Dias de Oliveira Silva, coartisensis da
UPC – campus Herbert de Souza

A poesia é uma homenagem aos sinceros amigos que conquistei durante a minha caminhada. Todos são por mim amados e em nome do casal Ivanilda de Fátima Siquiere e Paulo Siquiere, presto uma homenagem a todos e todas. Agradeço ao casal pelos 25 anos que sorrimos e choramos juntos, pelo apoio e contribuição que vocês me deram durante duas décadas e meia da minha trajetória, pela amizade sincera que demonstraram durante todos esses anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir viver, pela força, discernimento e coragem que me concede para continuar a minha caminhada.

Agradeço ao meu querido amigo, Cristóvão Domingos de Almeida, pelos momentos de discussão, pelas confidências, trocas de idéias, pela paciência que teve para me ouvir.

Agradeço igualmente ao amigo Luiz César Bartolomeu Gonçalves Faria que muito contribuiu na pesquisa bibliográfica, emprestando seus livros e me enchendo de esperanças.

Agradeço ao amigo, Carlos Humberto Almeida, companheiro de pesquisa que teve paciência para me ouvir, discutir as leituras realizadas durante a escrita do trabalho.

Agradeço as colegas de trabalho, Eloara Trigo Gomes, Josineide Miranda de Freitas, Nerimácia Pereira, pela paciência que tiveram comigo nos momentos de irritação produzida pelo cansaço gerado pela árdua tarefa de trabalhar e estudar.

Agradeço ao meu orientador que de maneira tranqüila e humana me orientou, levando-me a reflexão sem me fazer sentir insegura diante das dúvidas e medos que a produção intelectual produz na cabeça dos principiantes.

Agradeço ao meu co-orientador, Carlos Alberto Reyes Maldonado que muito contribuiu com a escrita do trabalho, levando-me a refletir de maneira coerente e segura. Pelo companheirismo, pois tem sido um grande companheiro na luta pela continuidade do projeto da UPC.

Agradeço as minhas filhas, Iêda de Souza Lima e Aryvoni de Souza Lima, que são o maior orgulho da minha vida, um tesouro que não tem valor no mundo, além do amor imenso que tenho por elas. Obrigada filhas pelos finais de semana que não pude estar com vocês, pois tinha que estudar, pelas vezes que não tive tempo para ajudá-las nas leituras e discussões.

Agradeço as mulheres, coartisentas da UPC, campus Herbert de Souza, que aceitaram fazer parte do estudo concedendo-me a entrevista para o desenvolvimento da investigação.

DEDICATÓRIA AOS EDUCADORES

[...] Quem observa o faz de certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. [...] Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...] (FREIRE, 1996, p. 16).

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
1. 3	12
1.1 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA/PARTICIPAÇÃO/AUTONOMIA	15
1.2.1 ETAPA PREPARATÓRIA	23
CAPÍTULO I	27
2. A UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA	27
2.1. HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA	27
2.2 PRINCÍPOS ÉTICO-ESTÉTICOS E POLÍTICOS NA UPC	36
2.3 UPC AO VIVO: ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA-EDUCACIONAL	40
2.4 A RELIGAÇÃO DOS SABERES NA UPC	42
2.5 MISSÃO INSTITUCIONAL DA UPC	47
3. O IDEAL VESUS O REAL	51
CAPÍTULO II	62
4. A DOMINAÇÃO DO PODER PATRIARCAL E AS LUTAS PELA LIBERTAÇÃO DA MULHER	62
4.1 CULTURA DA EDUCAÇÃO PATRIARCAL: SOCIEDADE DO CONTROLE.....	75
4.2 A MULHER E O COTIDIANO NA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA	81
4.2.2 ELZA PEREIRA	81
4.2.2 LUCIENE DA COSTA	85
4.2.2 MATILDE MARTINS DE ALMEIDA	89

4.2.2 LINDONETE FERREIRA	91
4.2.2 MARIA DO CARMO PINHO	93
CAPÍTULO III	94
5. A EDUCAÇÃO NA UPC	94
5.1 CULTURA DA LIBERTAÇÃO.....	94
5.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	101
5.3 RESSIGNIFICAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA	106
6. A CONCEPÇÃO DE TEMPO NA UPC	115
6.1 PASSADO: ESPELHO QUE FUNDE IMAGEM, PRESENTE E FUTURO DENTRO DA GENTE	119
7. CONCLUSÃO.....	122
7.1 QUIMERA E MEGA-QUIMERA	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	130

RESUMO

O estudo qualitativo-fenomenológico teve como foco da investigação o sentido que a educação tem para as mulheres coartisentas da Universidade Popular Comunitária (UPC) e os impactos provocados pelo processo educativo sentido e vividos por elas no cotidiano.

No primeiro capítulo fiz uma trajetória da história da UPC, seus pressupostos filosóficos - metodológicos que norteiam a proposta do projeto em curso. No segundo capítulo realizei estudos da história social da mulher com intuito de compreender e localizar as mulheres da UPC no contexto histórico, socioeconômico-cultural-político brasileiro. E no terceiro capítulo fiz a interpretação compreensiva dos dados empíricos, em que à hipótese levantada sobre o sentido que a educação tem para as mulheres quando voltam estudar depois de serem mães e avós possui significado diferente daqueles construídos pelos seus filhos. Através das observações nas mesas de aprendizagem, nas ferramentarias, oficinas, nos eventos e debates; documentos, textos escritos pelos sujeitos, história de vida e da entrevista semi-estruturada foi possível confrontar os dados iniciais e posteriores ao período de estudo dos sujeitos na UPC.

Na sequência discorri sobre a concepção de temporalidade na proposta da UPC, bem como, a conclusão final e os anexos.

PALAVRA-CHAVES: Educação e Movimentos Sociais das Mulheres, Universidade Popular Comunitária e Cidadania.

ABSTRACT

The qualitative-phenomenological study investigated the sense of education for the “coartizent” women of the Communal Popular University (UPC) and the impact provoked by the educative process on their daily life.

In the first chapter I present a history of UPC and the philosophical-methodological presuppositions orienting the proposal for the project under way. In the second chapter I reason about the social history of the women, aiming to understand and locate them within the Brazilian historical, socio-economical, cultural and political context. In the third chapter I comprehensively interpret the empirical data. The hypothesis concerning the sense that education has to women when they go back to studies while being mothers and grandmothers acquires distinct significations, both in relation to their first school experiences and the school experiences of their children. The observations have been made through learning panels, tools, workshops, events and discussions, documents, texts written by the subjects, life stories and semi-structured interviews comparing initial data and data posterior to the period of UPC study. I conclude by realizing another temporality within the UPC.

KEY – WORDS: Women’s Education and Social Movements, Communal Popular University, Citizenship.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como propósito compreender o trabalho educacional desenvolvido na Universidade Popular Comunitária (UPC), os impactos produzidos no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo, especificamente das mulheres face às determinações históricas da cultura patriarcal. Assim como descrever a ruptura conceitual entre educação e evolvimento¹ que favoreceu a criação de novas terminologias e conceitos. Como *artisentis*² faço parte e tomo parte nessa construção, portanto sujeito que estuda e é estudado.

Os sonhos e desejos sempre foram os *combustíveis* que moveram os seres humanos em toda a história da humanidade. É essa capacidade de sonhar e idealizar que me fez acreditar que seria possível este projeto educacional ousado para o nosso tempo. Acreditando que a utopia poderia transformar-se em realidade, aceitei o desafio de construí-lo, conjuntamente, embora consciente de que não seria uma tarefa fácil, em função dos condicionantes históricos, ideológicos, políticos, culturais e econômicos que permeiam a sociedade.

Durante a implantação do Projeto percebi que o preço pago por esse desafio seria maior do que tinha imaginado, pois não tem sido tarefa fácil, pelo contrário. Contudo, é uma responsabilidade prazerosa, pois o trabalho com/entre seres humanos é desafiador, constituindo-se em relações conflituosas e enriquecedoras e o aprendizado construído nas relações são majestosos, de modo que, em nenhum outro lugar se poderia construir tais conhecimentos e valores.

O Projeto da Universidade Popular Comunitária (UPC) foi pensado para atender uma classe específica da população cuiabana, que foi excluída do processo educacional. O primeiro *campus* teve início em fevereiro de 2002, no Bairro Osmar Cabral, quando iniciamos as reuniões nas escolas, igrejas, nos centros comunitários para divulgar e seduzir a comunidade local. Contamos com o apoio das lideranças comunitárias dos bairros, das igrejas; bem como da direção das escolas da região, entre outras.

¹ Evolver ou evolvimento: desenvolver-se gradualmente; passar por ou sofrer evoluções, transformar(-se); evoluir.

² Profissional que pela prática e conhecimento cria e recria ações e atitudes para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Aquele que ao fazer com e para o outro, recria na vida, no cotidiano novos valores sentindo a vida.

No início comecei observar o comportamento das mulheres, a concepção e a forma como discutiam temáticas acerca da cidadania, democracia, participação e, da própria educação. Desta experiência de campo e pesquisa nasceu a idéia de desenvolver uma investigação, tendo como foco o cotidiano das mulheres da UPC em contraste com a cultura patriarcal. Embora os resultados podem, em parte, abranger todas as mulheres, as informantes constituem um grupo específico de mães acompanhadas de perto como ‘grupo referência’.

A investigação tem como foco as mães/coartisentes³ num projeto que possui uma proposta experimental de educação de adultos através da Universidade Popular Comunitária (UPC), cujo histórico de nascimento e constituição será dedicado no primeiro capítulo. No segundo capítulo faço breve levantamento da educação que perpassou o cotidiano das mulheres na sociedade patriarcal. Construí uma bricolagem de vários momentos da história social da mulher mostrando suas ações e atitudes em vários espaços e tempos da história na tentativa de desmistificar os conceitos e pré-conceitos construídos ao longo da história sobre a mulher, cuja pauta será desafiada pela construção de uma nova mulher por meio do currículo da UPC.

A história de vida das coartisentes - grupo referência - demonstrará a luta no cotidiano contra a educação patriarcal no contexto de uma cultura de libertação e um processo de re-significação e transcendência operada pela educação da UPC. No terceiro capítulo faço uma interpretação das histórias de vida das coartisentes à luz das mudanças oportunizadas pelas atividades político-pedagógicas da UPC. Ocorreu, nas pessoas, uma re-significação do ser, transcendência no sentido da vida cotidiana resultante da educação oferecida na UPC, oportunizando espaço de construção da autonomia, emancipação e libertação.

As observações e os trabalhos desenvolvidos como artisentas do projeto da Universidade Popular Comunitária, permitiram o desenvolvimento da investigação sobre o sentido que a educação trouxe para as mulheres (mães/coartisentes) e os impactos no cotidiano dessas mães. Implicará no engajamento delas nos espaços públicos e na construção da cidadania, autonomia e emancipação. Registramos ainda o impacto que a educação da UPC operou nas mulheres e os conflitos delas com a educação escolar convencional recebida na maioria das escolas da rede. Mães e filhos situam-se em processos educacionais diferenciados, tanto na dimensão do tempo quanto no espaço nos quais estão inseridos. No que se refere ao *tempo* elas deveriam estar, na sua faixa etária, cursando faculdade se não tivessem sido excluídas do direito ao processo educacional formal. No que tange ao *espaço*, elas se encontram envolvidas num

³ Coartisentes pessoa que por disposição própria principia-se nas atividades caracterizadoras dos fazeres de artisentes recebendo e repassando saberes, atuando como artífice, auxiliares. Aquele que faz com, partilha o fazer com os artisentes.

espaço de escolarização construído simbolicamente com relações de poder muito diferenciadas, oportunizando conflitos.

Para compreender o significado que a educação confere ao cotidiano das mulheres coartisentas da Universidade Popular Comunitária foi necessário compreender a história social da mulher na cultura da modernidade. A investigação focaliza não a condição de mãe das mulheres coartisentas, mas sua condição de mulheres em busca da cidadania através das lutas históricas pela visibilidade nos espaços públicos, via movimentos sociais.

Situamos a História social da mulher no advento do Iluminismo, sua contribuição nas Revoluções e Movimentos Sociais que contribuiu com mudanças significativas na História da Humanidade. Desmistificou a condição de fragilidade, passividade, meiguice e subserviência da mulher incluindo-a socialmente, sobretudo como força de trabalho, e, portanto na exploração capitalista, em vista da acumulação do capital. Localizamos a partir desse ‘pano de fundo’ as condições, tempo e espaço em que se encontram as mulheres da UPC, sujeitos da investigação.

As análises foram realizadas tendo como base de apoio os documentos históricos da UPC; entrevistas realizadas no início das atividades no *campus* Herbert de Souza, Bairro Osmar Cabral; observações iniciais do comportamento e atitudes dos sujeitos, a partir das anotações no “diário de bordo” dos pesquisadores; entrevista semi-estruturada aplicada a vinte mulheres, dentre as quais selecionei o grupo de referência; depoimentos nos eventos organizados por elas como co-autoras e protagonistas.

Observei durante as entrevistas que a maioria das mulheres possuía desejo de estudar, mas em razão dos condicionantes socioeconômico-cultural tinham sido impedidas de concretizar seus desejos. Os motivos pelos quais as mulheres não estudaram aparecem no depoimento da maioria delas, tais como, casamento precoce, dependência financeira em relação ao companheiro e a dependência cultural que durante muitos séculos exclui o sexo feminino do acesso à educação formal. Há casos em que os pais não deram prioridade aos estudos das filhas por entenderem que ‘mulher não precisa estudar para ser dona de casa e mãe’. Outras não se casaram, mas tiveram ainda muito jovens, filhos; em razão disso, não lhes sobrava tempo para os estudos; Outras tiveram que trabalhar para ajudar os pais a criarem os irmãos mais novos.

As mulheres são, na sua maioria, afro-descendentes e/ou indígena, advindas da zona rural, de famílias muito pobres e de pais analfabetos ou com baixa escolaridade e, expressivo número é ligado às igrejas evangélicas.

A investigação não tinha como propósito questões de gestão democrática e a intervenção das mães nas escolas dos seus filhos, entretanto essa prática é indicador significativo da ‘diferença’ de processos educacionais experimentados na UPC pelas mulheres e

aqueles vividos por seus filhos nas outras escolas da rede. A educação construída na UPC está produzindo impacto tanto no acompanhamento realizado pelas coartisentes na educação recebida pelos seus filhos, quanto nas relações novas que elas vêm estabelecendo com as escolas freqüentadas por eles. Parece-nos que elas estão construindo uma nova postura com relação à educação, visível na forma como tem interferido na educação escolar dos seus filhos. Parece-nos ainda, que aqui reside uma intervenção importante das mães no espaço público da escola e na construção da gestão democrática escolar.

O espaço educativo em que elas estão compartilhando os seus saberes e construindo o *conhecimento científico* junto aos demais colegas e artisentes, possui ênfase no diálogo, como elemento fundamental da proposta curricular.

Na primeira entrevista realizada no início das atividades escolares da UPC, as mães possuíam uma concepção sobre participação, que foi superada pelos processos vividos e debatidos. Concebiam a participação no espaço escolar sob a forma de *ação passiva* (BORDENAVE, 1994, p.22). Apenas pelo fato de ir à escola para escolher a equipe gestora julgavam como participação suficiente, por parte delas.

Com relação às questões sobre o acompanhamento educacional dos filhos (as) pelas mães, na escola e em casa, as respostas foram muito semelhantes: disseram que possuíam dificuldades para acompanhar seus filhos na escola porque tinham uma jornada de trabalho que não lhes permitiam tempo para essa participação; não tinham a contribuição do companheiro – aquelas que possuíam um. Outras disseram que não ajudavam os filhos com as atividades escolares porque não se sentiam capazes, não sabiam ensiná-los devido o baixo grau de escolaridade. Luciene, uma das personagens que fez um dos quadros do programa de rádio, numa entrevista disse,

(...) antes de vir estudar eu tinha muitas dificuldades para conversar e ajudar minhas filhas nos trabalhos da escola, porque não me sentia a vontade, acreditava não saber para ensiná-las, porém hoje vejo que muita coisa eu sabia, o que eu tinha era medo e insegurança, pelo fato de não estudar.

Segundo Luciene, depois de três anos de estudo não só está ajudando as filhas nas atividades escolares, como também aprendeu estabelecer o diálogo como meta para solucionar problemas eventuais na família.

1.1 Educação, democracia/participação/autonomia

As categorias que selecionei para a investigação envolvem os seguintes conceitos: educação, democracia (cidadania), participação e autonomia. Estes conceitos são circulares e complementares. Discutidos trazem em si uma relação intrínseca, pois formam uma teia de significados que ao se entrelaçarem se completam e orientam a práxis de uma educação democrática conferindo um *sentido* enquanto espaço (*lócus*) de construção, emancipação do sujeito individual e coletivo.

A educação para a democracia deve ser entendida no contexto do tipo de participação a que se refere (BORDENAVE, 1994) implicando cidadania e autonomia. As categorias educação, participação, autonomia não são possíveis de compreensão sistemática se forem tratadas isoladamente, desvinculada da questão da democracia, pois esses conceitos, na prática formam uma teia que se entrelaça formando um todo. A democracia qualifica o objetivo da educação, e neste sentido dá direção aos processos.

Com propósito de ampliar a compreensão sobre os conceitos de participação, cidadania, autonomia, emancipação e democracia faz-se necessária interlocução com alguns autores, à luz de categorias científicas e rigorosas que explicitem dimensões fundamentais da prática social educativa. Os autores com os quais, estabeleço o diálogo, FREIRE, DEMO, SEMERARO, BORDENAVE, possuem maior pertinência com o projeto educacional em que os sujeitos estão envolvidos. A educação, participação, cidadania e autonomia já foram discutidas por muitos pensadores, que formularam teoricamente muitas questões relativas a diferentes tempos e espaços, interessando aqui, a forma como estes conceitos são trabalhados e reformulados na UPC.

Participação é uma atividade política que se constrói por vários empreendimentos num mesmo tempo e espaço. Tratando-se de uma ação humana ela não pode ser estática, isto é, estará sempre se adequando ao momento histórico, socioeconômico-político, e cultural humano. Isto quer dizer que, o tempo político e o espaço são os determinantes das ações humanas e dos conceitos construídos por vários pensadores sobre a questão da participação. O autor Pedro Demo entende “[...] a participação como conquista em constante vir - a - ser, como autopromoção que não se esgota em si mesma, isto é, nunca está acabada, completa, mas em constante processo. Portanto, não pode ser uma dádiva [...]” (2001, p. 18). Antonio

Faundez discute a participação *crítica* e *criativa* [...] (1993, p.108) e Bordenave discute participação *ativa* [...] (1994, p. 22).

Segundo Bordenave, “[...] a participação é inerente à natureza social do homem, [...]” (1994, p. 16). Ainda que parta da natureza da pessoa humana a participação deve ser conquistada, pois o homem ao se apossar do meio ambiente, dos meios de produção excluiu o semelhante dos recursos básicos de sobrevivência, dos direitos e acesso aos valores como o de participar das decisões políticas, sociais, culturais e econômicas. Por essa razão, os excluídos devem lutar pelo direito e acesso a esse *bem*, já que os detentores do poder não oferecem a participação gratuitamente, havendo a necessidade de ser conquistada. Sendo uma conquista ela não acontece sem uma tomada de consciência, que conseqüentemente não acontece sem a educação, seja por meio da educação formal ou “*não-formal*”, (GOHN, 2002). Bordenave afirma que,

[...] a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos [...] (1994: 16).

Portanto, creio que a participação enquanto exercício de cidadania só pode ser conquistada através de lutas. E a escola enquanto instituição educacional deveria estar a serviço da comunidade para desenvolver atividades que favoreçam a conquista desse espaço de participação. Mas, na dia-a-dia essa prática não tem sido executada. Primeiro porque o poder instituído não é democrático e a escola que temos segue o padrão de gestão do Estado. Sendo assim, os avanços com relação à gestão democrática – às vezes restritos somente a eleição de diretores, não foram suficientes para romper com práticas autoritárias dentro do espaço escolar. Por outro lado, os trabalhadores da educação continuam tomando o espaço escolar como espaço privado, de forma patrimonialista. Sobre esse assunto Paro pergunta,

Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? [...] (2004, p.25).

Entretanto se o povo almeja uma educação de qualidade com justiça social deve lutar pelo direito de interferir nas ações de políticas públicas educacionais de âmbito Nacional, Estadual e Municipal e no espaço escolar. Isso pressupõe uma participação efetiva.

Do ponto de vista de Pedro Demo a participação é uma *conquista* (2001, p.18), mas vejo que para obter conquista, antes pressupõe um mínimo de liberdade, disponibilidade e

desejo. Para Antonio Faundez ela deve ser *livre, criativa, crítica*, [...] (1993, p. 34). Ainda sobre a participação, Bordenave afirma que ela deve ser *ativa* (1994, p. 22), porque a participação ativa pressupõe diálogo, tomada de decisão e não apenas a presença em um determinado local como ouvinte. Tomando isso como princípio entende-se que por isso mesmo ela é polêmica, ou seja, enquanto construção processual não pode ser “doada, controlada e nem tutelada, (DEMO, 2001, p.20)”, mas sim uma ação que pressupõe *responsabilidade, compromisso e envolvimento*. Portanto, a participação deve ser uma ação de iniciativa dos excluídos dos direitos de cidadania, isto é, dos interessados por direitos não atendidos que devem lutar para tê-los.

A Universidade Popular Comunitária propicia a construção da autonomia a partir da participação dos coartisantes nas mobilizações em prol da efetivação dos seus direitos. Os conflitos entre o poder público e os sujeitos envolvidos tem sido uma luta fundamentalmente importante para essa proposta. Pois o processo educacional do ponto de vista do projeto UPC, deve ser um espaço de contradição e não de consenso apenas, porque tem como objetivo instrumentalizar os sujeitos para a luta de classe, embora a participação não tenha acontecido de maneira uniforme e homogênea, ela já se mostra como resultado de ruptura do modelo educacional de reprodução do *status quo* da sociedade vigente. Os espaços de mobilidade político-social permitem também a construção da individuação de modo que os conflitos têm sido instrumentos indispensáveis na construção da autonomia e emancipação.

Em uma educação democrática a liberdade é entendida como a essência fundamental da prática cotidiana escolar. Ou seja, respeitar o *livre-arbítrio* de cada sujeito, o desejo que cada um possui para se dispor ao exercício da participação, ou não, são indispensáveis. Com relação à disponibilidade estou dizendo que os indivíduos devam ter tempo para buscar, reivindicar e até propor mudanças. Como o homem poderá desenvolver seu potencial pleno, se a sociedade não permitir e facilitar a sua participação? (Bordenave, 1994). Penso que os sujeitos da investigação estão longe de desenvolver seu potencial de maneira plena, dada às condições de restrição e de determinação do próprio poder. A jornada de trabalho é tão intensa que não permite espaço de reflexão aos mesmos no sentido de compreenderem sua condição de mercadoria, expropriação do próprio pensar livre, e da luta por sua emancipação e no exercício do direito de participação. Miguel Arroyo afirma

[...] nesta educação não há mais espaço para a cidadania, só para a inserção produtiva, só preparar para produção, para o trabalho, para uma boa profissão, para ser alguém produtivo. É aí que mercantilizamos a escola [...] (2004, p.47).

Para uma pessoa expropriada pela acumulação da mais valia na mão do capitalista ou do Estado tal como se configura, seu pensamento está na possibilidade de ter ou não o que comer no final do dia, e, portanto poder ou não reproduzir sua existência ou responder aos compromissos de orçamento realizados no final do mês. Onde buscar forças para a atividade de participação quando não se tem uma alimentação e saúde adequada? É impossível fazer e tomar parte, no sentido exposto por (BORDENAVE, 1994) sem os direitos básicos de sobrevivência atendida? A cidadania e participação se fundem, uma não existe sem a outra. Por outro lado, o desejo é algo que está além das questões discutidas anteriormente. O desejo faz parte da construção subjetiva de cada pessoa. Isso pressupõe que mesmo tendo todas as possibilidades e recursos para participar algumas pessoas não se *disponibilizam a fazê-lo*.

A UPC se mostra como caminho para a superação da fragmentação entre cidadania e participação, pois desmistifica a participação como iniciativa do poder instituído. Propicia as mulheres e aos homens a participação fazendo juntos, através das mobilizações em prol dos direitos à educação, a saúde, à segurança, entre outras.

O conceito de democracia desde a sua história mais antiga sempre foi objeto de reflexões para muitos estudiosos. A democracia enquanto conceito e prática sofreram muitas modificações em tempos e espaços específicos para se adequar ao momento histórico-cultural-econômico e político pelo qual passa a humanidade.

Quando foi desmistificado que a democracia não era uma atividade divina, mas sim uma criação humana, portanto pactuada de geração a geração mediante a construção dinâmica da cultura, o homem e a mulher passaram a lutar por direitos não atendidos. Perceberam-se capazes de transformar a realidade através de decisão pessoal e coletiva. A democracia é até hoje uma utopia. Na Grécia Antiga, onde surgiu a idéia de democracia, ela não existiu de fato em sua plenitude, pois as mulheres e os escravos não podiam fazer parte das decisões públicas.

Na contemporaneidade, os países democráticos considerados como modelo de democracia por excelência seguem o modelo econômico capitalista, excludente por natureza; expropriação por poucos da riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores. De sorte que estes países de Estado não possuem uma democracia plena, pois são excluídos do processo de decisão-política, os negros, os indígenas, os empobrecidos, as mulheres, os filhos de estrangeiros nascidos no país. Também não respeitam os direitos elementares da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo teor é de caráter individual, excluindo a maioria do acesso à educação de qualidade e para todos sem exceção, saúde de qualidade, moradia, segurança e participação na distribuição da renda de maneira justa, direito a

participação política, entre outras. Não estão assegurados direitos sociais ou coletivos das grandes majorias, de grupos étnicos, direitos sociais. Segundo Semeraro, “[...] a construção permanente do consentimento democrático exige participação ativa e coletiva, transparência nas relações, amadurecimento livre de idéias e criação de valores ético-políticos [...]” (2004, p. 61).

Se considerar o conceito tradicional de democracia que é “igualdade, soberania popular, preenchimento das exigências constitucionais, reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria e liberdade”. (CHAUÍ, 1982, p.89). Então é óbvio que não há democracia **de fato** em nenhum país de Estado. Muito menos em países nos quais a cada minuto morrem crianças vítimas da perversidade da fome.

Dentro desse contexto faz-se *mister* uma ampliação do conceito de democracia no âmbito da educação que se queira democrática e cidadã. Cada conceito possui sua peculiaridade, mas no exercício da política e da educação, cidadania e democracia convergem, ou seja, são intrínsecos, interdependentes. É incoerente, portanto, falar de sociedade justa e democrática se não considerar a intrínseca relação entre educação democrática e educação cidadã. E, dentro desse contexto a participação como exercício da democracia é conquista.

A educação, democracia, participação e a cidadania dizem respeito à construção de consciência dos direitos, garantia de autonomia e emancipação que implica em deveres e obrigações dos indivíduos capazes de participar de forma consciente da vida política, social e da formação de diferentes organizações sociais que efetive novas relações coletivas.

Isso pressupõe desenvolver as habilidades individuais e coletivas de cada indivíduo para a conquista do seu espaço de produtividade econômica, política e social. Entretanto, isso não é suficiente. Não basta o reconhecimento dos direitos, mas condições de postular sua validade e aplicação. A simples existência de direitos não garante que esses direitos sejam respeitados. Por isso, é coerente dizer que não basta uma educação conscientizadora dos direitos, deveres e obrigações. Na UPC o processo educacional valoriza o indivíduo na sua totalidade humana, política, social e cultural, na perspectiva de multiplicadores de novas formas de relações diferentes das já existentes e que promova o desalojamento do opressor (FREIRE, 1987), permitindo liberdade, autonomia e condições de exercício político pessoal e coletivo. Nessa perspectiva é que artistas e coartistas constroem e reconstróem sua individualidade através do que Jung chamou de individuação.

A cidadania “exercida como um conjunto de valores e práticas (GENTILLI, 2000, p.149)”, constitui-se e se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a promovem. Portanto, deve tornar-se uma realidade concreta da vida cotidiana dos artistas e

coartiscentes a partir da avaliação de sua prática. A cidadania desse ponto de vista, nada mais é que uma construção intersubjetiva e histórica, produto da cultura popular, e, portanto em movimento. Na UPC não é vista como valores absolutos e naturais, porque a cada período histórico lhe é atribuída novos significados. Ela deve construir-se de um espaço de diálogo com o outro, sobretudo com o diferente capaz de re-conhecimento. Devendo afirmar e fundamentar-se nos princípios da igualdade, de respeito ao diverso, na autonomia e na liberdade.

Dessa maneira a educação para a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos a partir dos quais os sujeitos sociais sejam capazes [...] “de questionar, de pensar, de assumir, e também de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidade, inclusive os seus próprios [...]” (GENTILLI, 2000, p.149).

A participação das mulheres mudou os rumos da história com suas ações. Elas estiveram presentes nos processos sociais de modo decisivo e com determinação ajudaram construir momentos importantes da história. As mulheres também estiveram à frente das ações humanitárias durante as Guerras e Revoluções, e depois ajudaram a reconstruir o que ‘sobrou’ do flagelo das sociedades. É na participação que a mulher encontra a satisfação de se colocar, de se auto-expressar construindo a si própria e se capacitando para desenvolver *reflexivamente* ações efetivas em vista da transformação. A presença da mulher nos Movimentos Sociais, de emancipação política, direitos civis, educação, saúde, moradia, meio ambiente; bem como, nas mobilizações de bairros, onde a sua presença tem contribuído com avanços significativos, é uma realidade incontestável. As mobilizações das mulheres chamam a atenção dos gestores governamentais para as problemáticas sociais de desapropriação dos direitos constitucionais da população da periferia das grandes cidades.

A efetivação absoluta da participação do sujeito como membro de uma sociedade de iguais até hoje é uma utopia. A sociedade humana se concretizou nos princípios da propriedade, da posse do espaço físico e na manipulação do espaço simbólico acessível a poucos e conseqüentemente na hierarquização dos valores materiais em detrimento dos valores humanos. Isto gerou e consolidou historicamente uma sociedade de classes antagônicas. Nas últimas décadas os governantes têm assumido uma postura diferente, pois perceberam que, como afirma Bordenave,

[...] do ponto de vista dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção e à malversação de fundos. Quando a

população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade [...] (1994, p.13).

A busca imprescindível, hoje, não é por eliminação do poder, mas uma outra forma de poder, como afirma Demo, “[...] participação não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder [...]” (2001, p. 20). É o momento de luta pela aquisição do poder popular sem perder de vista que ao assumir o poder o povo tende assumir o papel de opressor. Como afirmou Paulo Freire ao chamar a atenção para a problemática da contradição opressor *versus* oprimido,

[...] o “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida [...] (1987, p. 33).

A concepção na UPC do processo de construção da cidadania via participação política, social, econômica e cultural não é vista como uma realização pragmática, experimental, mas uma construção histórica, portanto conflituosa entre os interesses antagônicos, processual que se dá a longo prazo e deve ser desejada, ensaiada, buscada e construída pela classe popular desprovida desses direitos. Por essa razão, todo trabalho desenvolvido na UPC é na perspectiva do aprender fazer fazendo juntos, porque se compreende que a construção da individuação é um processo solitário, mas construído através das relações sociais, espaço de conhecimento e reconhecimento de si mesma e do outro como seres antagônicos e, portanto conflitantes.

No próximo capítulo consagraremos nosso estudo à forma como estruturamos os procedimentos e as orientações técnicas, metodológicas que subsidiassem o caminho que nos propomos a fazer. Para tanto, a metodologia utilizada está fundamentada em princípios fenomenológicos de estudos qualitativos.

1.2 METODOLOGIA

1.2.1 ETAPA PREPARATÓRIA

Enquanto artisentis realizei durante um ano a observação *in loco*, isto é, nas atividades gerais da UPC, nos debates das mesas de aprendizagem, em que foram discutidas temáticas referentes a gênero, etnia, sexualidade, religião, ética-violência, política; conceitos como de cidadania, participação, educação, entre outras. Nas oficinas e ferramentarias, nos eventos em que as mulheres foram co-autoras e protagonistas. Nesta perspectiva, Bogdan citando Douglas (1976) afirma: “a investigação fenomenológica começa com o silêncio” (1994, p. 53). Segundo Chizzotti:

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2003, p. 79).

Busquei compreender os *sentidos* que a educação tem para as mulheres coartisentes, através da trilha metodológica qualitativo-fenomenológica: para aquelas que nunca freqüentaram a escola e as que voltaram a estudar muitos anos depois, quando já eram mães e avós. Com ênfase ao discurso elaborado por elas sobre o sentido da UPC nas suas vidas. E, sobretudo, os impactos produzidos por esses *sentidos* que a educação na Universidade Popular Comunitária possibilitou construir, de forma que, essas mulheres viessem a exercer nos espaços públicos sua cidadania, modificando com isso o seu cotidiano.

Nessas observações focalizei as atitudes das mulheres frente problemáticas como as de gênero, violência contra a mulher, a representação delas com relação ao papel do homem. Também, observei-as em sala de aula ao lado do marido, quando eram discutidas temáticas que afetassem a relação de gênero. A minha observação focava também as concepções que as mulheres tinham de conceitos como, educação, democracia, cidadania e participação; as relações que elas estabeleciam com a escola de seus filhos.

A escolha da observação silenciosa, nas conversas e debates das mesas de aprendizagem, oficinas e ferramentarias me propiciaram a originalidade do pensamento e crenças dos sujeitos, pois naquele momento elas eram alunas participando de uma atividade

em sala e não sujeitos da observação. Um outro momento de observação muito importante foi nos eventos onde elas eram as protagonistas, os quais foram pensados com o propósito de colher dados empíricos para a pesquisa, mas elas não sabiam.

A opção pela observação silenciosa e não pela entrevista estruturada permitiu-me maior compreensão do que estava observando, pois as pessoas observadas eram mais originais nas suas falas. Durante os discursos as pessoas relatavam sua história de vida deixando fluir momentos importantes e até dolorosos do seu cotidiano. Portanto, a intervenção do observador poderia deixá-las constrangidas e, até mesmo ameaçadas na sua privacidade. Como afirma Szymanski,

[...] uma outra situação de intervenção, combinando diferentes níveis de significados, pode ser o do conteúdo da fala do entrevistador na situação da entrevista, em casos nos quais o que ele diz pode ser percebido como uma invasão da privacidade; nesse caso, a situação de entrevista pode transformar-se numa ameaça [...]. (2002, p. 17)

Foram organizados dois eventos com vistas à coleta de informação. O primeiro contou com a presença de todas as mulheres do *campus* Herbert de Souza, que foi denominado de ‘1º encontro de mulheres da UPC’, que teve como reflexões questões raciais, identidade e a participação da mulher no contexto social. O segundo encontro foi chamado de ‘Workshop: Gênero, Educação e Movimentos Sociais’ com parceria da UFMT. Estiveram presentes todas as mulheres dos cinco *campi*. Nesse evento foram discutidas temáticas como: violência, história social, trabalho e educação da mulher; o papel do homem na construção do cotidiano e a mulher no poder.

Bogdan afirma que

[...] para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. Os seres humanos criam activamente seu mundo: a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade torna-se essencial (Gerth e Mills, 1953). As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a observação participante [...] (1994, p. 55)

As observações permitiram compreender como as mulheres, sujeitos da investigação construíram compreensão da realidade mesmo tendo sido excluídas do contexto formal da educação. Percebi que na trajetória construíram saberes que possibilitaram lutar pelos seus sonhos e desejos, bem como, lidar com a exclusão feminina, tanto no casamento quanto na

relação com os pais e entender a localização das mulheres no contexto socioeconômico-histórico e cultural.

A observação-participante obtida na vivência cotidiana [a pesquisadora é também artisentis dos sujeitos observados] complementada com uma entrevista semi-estruturada, no qual os sujeitos estão agrupados de maneira heterogênea, isto é, existem pessoas de todos os níveis de escolaridade do ensino básico. Um quinto grupo, formado de mulheres que têm filhos na escola municipal [grupo referência] serviu de confronto entre os sentidos percebidos e vividos na fabricação do cotidiano.

Na observação-participante o pesquisador observa os sujeitos em seus ambientes ‘naturais’, em seus aspectos pessoais e particulares. Como afirma Chizzotti,

[...] a atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles [...] vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados [...] o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos [...] (2003, p. 90-91).

Em seguida foi realizada uma análise compreensiva documental da entrevista inicial, dos textos produzidos da História de Vida das coartisentes, dos textos escritos por elas e submetidos à interpretação, bem como, de textos escritos pelos filhos.

Segundo Chizzotti, “documentação é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação [...]” (2003, p.109).

As observações possibilitaram-me a formulação de objetivos, tais como, investigar quais os elementos existentes que interferem ou não na participação das mães, na escola dos filhos; assim como, se a educação das mulheres no espaço escolar possui significado diferente para elas em relação à educação dos filhos; do mesmo modo, de que forma os trabalhos da Universidade Popular Comunitária contribuem na conquista de novas relações sociais das alunas desta instituição com o espaço escolar dos seus filhos, bem como, a melhoria nas relações familiares na perspectiva de uma maior “Qualidade de Vida”. Investigar a história social de participação das mulheres circunscrevendo o *lócus* histórico onde as mulheres-mães da UPC se situam.

A análise feita desse conjunto de informações adquiridas através dos documentos e da observação permitiu responder todos os objetivos que foram propostos no projeto. Ao mesmo tempo, que possibilitou a identificação de outros fatores, tais como, desenvolvimento

dos sujeitos com relação ao pensamento crítico da realidade, a capacidade de argumentar de maneira profunda e autônoma, bem como, o desenvolvimento da habilidade de reconstruir e aprender a aprender.

O processo educativo tem propiciado a mudança de comportamento dos sujeitos, pois estão

sabendo usar cada vez melhor as armas mais decisivas da intervenção na história (conhecimento inovador), [...] lendo a realidade para nela intervir tanto melhor, saindo da posição de massa de manobra e subalternidade, desenhando tentativas de história própria [...] (DEMO, p. 70).

Os impactos processados no cotidiano das coartisentes são visíveis no que se referem às mudanças de comportamento, dos discursos e dos depoimentos dos filhos e esposos. A intervenção das coartisentes nos movimentos de mobilização em prol da educação, “Movimento de Causação”⁴ é um exemplo de exercício de cidadania.

⁴ O movimento de causação teve início em maio de 2005, e tem como objetivo mobilizar a sociedade para que seja cumprido o Art. 4º e 5º da Constituição Federal, que diz respeito a educação como direito subjetivo. O movimento tem como liderança: UPC, Promotoria Pública, e vários seguimentos da sociedade organizada.

Capítulo I

2. A UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA

2.1. HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA

A Universidade Popular Comunitária (UPC) teve início em agosto de 2001, quando o Secretário de Educação, Carlos Alberto Reyes Maldonado, mais alguns funcionários da Secretaria Municipal e professores das escolas da região sul da cidade iniciaram uma discussão a cerca dos problemas encontrados pelos educadores das escolas da regional. Naquele momento havia muita violência entre os alunos e a evasão escolar ultrapassava os quarenta por cento (40%). Dessas discussões surge a idéia de aplicar um questionário sócio-econômico e cultural para conhecer melhor a comunidade. A partir do resultado da pesquisa de campo e do diálogo entre professores (as) da região e o Secretário, nasce à idéia da criação do anteprojeto da UPC. Professores da Microrregional Herbert de Souza propuseram que fosse criado um projeto educativo único e adequado às necessidades do adulto e outro para jovens. Em 2002, a Universidade Popular Comunitária foi implantada no Bairro Osmar Cabral, atendendo inicialmente 105 adultos, que não haviam concluído o ensino fundamental.

Para ingresso das pessoas da comunidade na implantação do projeto foram criados alguns critérios de seleção: o candidato (a) deveria ser morador da Microrregional, ser maior de quinze anos, pai ou mãe de crianças das escolas da regional, não estar matriculado (a) em outro espaço escolar, entre outras. No início das matrículas muitos jovens de quinze a dezoito anos que ingressaram não se adaptaram ao modelo de ensino, ficando só os mais velhos.

A história de vida, sonhos, desejos e necessidades das pessoas foram os norteadores da organização pedagógica. A história de vida possibilitou a organização de um “currículo mínimo⁵” para iniciar os trabalhos no ensino fundamental. Também foi organizado um quadro esquemático com as diversas áreas do conhecimento, que seriam o suporte das atividades para desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas.

A região sul da capital foi dividida em duas Microrregionais, Herbert de Souza e Paulo Freire situados na periferia da cidade, onde possui muitas chácaras e atualmente alguns conjuntos habitacionais. Nas duas Microrregionais não há grandes supermercados, postos de

⁵ Na UPC não se concebe um currículo pré-formatado como já existe, mas um currículo pós-declarado, construído junto com os discentes.

correio, hospitais ou policlínicas, o que tem é um posto de atendimento a saúde, próximo a microrregional Paulo Freire possui uma agência do Banco do Brasil. Só há uma escola com o ensino médio. Na Microrregional Herbert de Souza foram criadas duas creches como resultado da luta da comunidade organizada. Mas só possui uma escola oferecendo o ensino médio para jovens e adultos. Sendo considerada segundo estatísticas apresentadas no Mapa de Violência (VIANA, 2000, s/p), como sendo a região de maior percentual de crimes contra a vida. Atualmente se encontra estacionado o processo de constituição das Microrregionais, pois essa iniciativa deve partir das comunidades, o poder público tem como responsabilidade inseri-las no sistema.

Nas entrevistas com a comunidade muitos pais disseram que não estudavam, embora tivessem desejo, porque não se sentiam a vontade na escola onde estuda os filhos e os netos, isto é, a escola da criança e do adolescente não é mais o lugar da maioria dos adultos que não estudaram no tempo devido. Segundo Augé, “[...] os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais [...]” (1994, p.36). O autor não menciona os espaços da escola, mas nesse caso é coerente dizer que os espaços da escola para o adulto seja esse não-lugar que o autor se refere.

De posse dessas informações foi implantada a Universidade Popular Comunitária (UPC), como espaço destinado à educação de adultos que oferece a esta população educação em diferentes níveis. Um processo de envolvimento que possibilita o desenvolvimento de espaços produtivos alternativos a partir da horizontalização de conhecimentos, habilidades e competências, que propicia a geração de trabalho e renda a partir da apropriação do conhecimento e facilitação de processos de individuação e qualificação pessoal de inserção social, coletiva.

O conceito da UPC reafirma a Universidade como espaço/ tempo de educação de adultos, pois se todos tivessem tido acesso à educação quando crianças e jovens, hoje enquanto adultos estariam na universidade. A UPC favorece a elevação da auto-estima dos que integram o projeto, porque a idéia dos adultos que a ela se integram é de apropriação dum espaço próprio dele, mas também recupera a idéia da Universidade como espaço de circulação do saber, de ruptura e inovação de círculo de cultura.

Para implantação do projeto foi realizada uma seleção interna entre professores da Rede Municipal de Cuiabá-MT, em dezembro de 2001. Constituíam-se uma equipe multidisciplinar que após um período de dois meses foi subdividida, pois o secretário entendeu que seria melhor compor uma outra equipe para trabalhar na UPC. Sendo assim,

uma parte ficou trabalhando nos cursos para profissionalização dos funcionários da rede, a outra reduzida a duas professoras: Ana Maria de Souza e Rosângela Carneiro Góes continuaram a discutir o projeto da UPC. A idéia inicial tinha como critério para inserção dos professores da rede no projeto da UPC, que estes tivessem experiências com educação de adultos e com Movimentos Sociais ou com a educação popular. As reuniões com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituíram-se em fator importante para conhecer as dificuldades e necessidades, do trabalho educativo com esta faixa etária. Através dos dados ficou evidente que havia a necessidade de um projeto educativo mais específico para a população adulta.

O índice de perda da EJA era de 51% no primeiro segmento e de 38% no segundo. E os depoimentos dos professores demonstravam a inadequação do projeto educativo em curso, uma proposta generalista, na realidade a mesma ofertada nos cursos oferecidos a jovens e adolescentes, para atender as necessidades da população adulta.

O grupo de artistas e representantes da comunidade escolheram o local de funcionamento, e fizeram a mobilização para o processo de matrícula. O primeiro *campus* foi implantado na Microrregional Herbert de Souza, por esse motivo tem se o nome de campus Herbert de Souza (Betinho). Iniciou as atividades no dia 7 de outubro de 2002 e foi inaugurado no dia 19 do mesmo mês. Contando inicialmente com cinco (05) artistas e cento e cinco (105) acadêmicos (coartistas), oferecendo inicialmente a educação básica. A primeira turma concluiu o ensino fundamental em outubro de 2004.

As lideranças comunitárias da Microrregional Paulo Freire solicitaram ao prefeito um *campus* da UPC na região, oferecendo o Centro Comunitário do Jardim Industriário II como sede. O campus Paulo Freire teve uma dinâmica de mobilização e sedução da comunidade muito próxima da realizada pelo *campus* anterior. O *campus* foi inaugurado no dia 3 de maio de 2003 e iniciou suas atividades em julho do mesmo ano, atendendo 280 discentes. O campus Paulo Freire teve um diferencial em relação aos demais *campi*, pois em janeiro de 2004, as artistas que trabalhavam nesse espaço saíram e o *campus* ficou fechado por quatro meses, reabrindo em 5 de maio do mesmo ano. Quando foram retomadas as atividades educativas os coartistas que tinham iniciado o ano letivo não voltaram e os que voltaram, a princípio, não aceitaram os novos artistas, depois de muito diálogo entre os novos artistas e coartistas cerca de 20% retornaram, muito embora desacreditados no sistema.

A organização dos outros *campi* foi baseada no mesmo modelo do primeiro, mas com algumas peculiaridades próprias de um trabalho democrático. Não havendo um modelo

rígido de organização, cada unidade da UPC possui sua organização pedagógica e administrativa própria de atendimento a comunidade. A essência do projeto, seus objetivos e metas são iguais para os cinco *campi* que compõem atualmente a UPC. O *campus* inicial possui um diferencial em relação aos outros, pois o número de discente é menor, o mínimo é 105 e o máximo 150, enquanto que nos demais *campi* o número mínimo é 150 e o máximo 280 pessoas. O critério de entrada foi definido de maneira diferente, os candidatos deveriam ter quinze anos ou mais para ingressarem no campus Herbert de Souza, nos demais *campi* a definição foi atender pessoas de vinte cinco anos ou mais em função da experiência vivenciada no *campus* inicial.

Os *campi* Bela Verena⁶, na Morada da Serra (CPA) e Elisa Bocaiúva no bairro Dom Aquino tiveram processos semelhantes de divulgação, sedução e convencimento da população local, da mesma forma dos *campi* iniciantes. O campus Bela Verena tem sua sede no espaço da Obra Kolping, iniciando suas atividades em 9 de dezembro de 2003, e atende 280 discentes, sendo inaugurado no dia 7 de abril de 2004.

O campus Elisa Bocaiúva tem sua sede em um espaço da Escola Estadual com o mesmo nome, repassada ao município para sediar a UPC.

Em outubro de 2004 inicia o quinto *campi* da UPC, que teve sua implantação no espaço da Escola Municipal Delmira de Figueiredo, localizado na região leste da cidade, Bairro Pedregal.

A Universidade Popular Comunitária tem uma compreensão de educação ao longo da vida (UNESCO, 2003, p.18), para tanto a sua organização administrativa e pedagógica está sendo construída num processo contínuo no fazer cotidiano. Nessa relação os sujeitos constroem junto o conhecimento propiciando a interação entre as pessoas a partir das relações experienciadas por elas,

[...] afirmando a identidade, a alteridade e o sujeito. Portanto, a idéia de fazer existir e a consolidação desta instituição⁷ não obedece qualquer lógica do pensamento ocidental até hoje existente. Porém, constituiu o conjunto de culturas e pensamentos, memórias e lembranças, significados e significantes resultados da produção e vivência sócio-cultural do conjunto de artistas, dirigentes da secretaria de educação, particularmente o professor Carlos Alberto Reyes Maldonado e alguns outros pensadores que auxiliaram nos debates para se prosseguir nesta construção [...] (SME, PDI, 2004, p.8).⁸

⁶ O nome Bela Verena é uma homenagem a professora negra de Vila Bela da Santíssima Trindade que no seu tempo realizou um trabalho educacional inovador.

⁷ Não se quer negar com isso que algumas concepções teóricas e legais orientem e contribuam com a discussão. Não orienta, contudo o pensamento sociológico e filosófico acadêmico existente sobre o institucional a respeito da organização e das práticas na UPC.

⁸ Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UPC construído coletivamente entre artistas e coartistas em 2004.

Dar sentido a vida é um dos objetivos da UPC, através de processos que têm como desafios relacionais imediatos a pactuação ética a partir de vivências propiciadas pelo compartilhamento de atividades e desejos comuns. Num segundo momento tais processos podem tender à experimentação de padrões estéticos derivados das tensões de capacidades, insuficiências e desconfortos criativos que são frutos de possíveis embates recônditos da individuação. Aspectos metodológicos desse processo, entre outros, voltam-se à abertura de espaços convivências e à capacidade narrativa, com a incitação do sujeito a dizer aquilo que sabe e assim fazendo, falar dele próprio em processos de feitura e refeitura de si.

Conceber a alteridade como aquele valor em que se propicia entender o outro a partir daquilo que “eu” faço, daquilo que provoço e construo com ele, mas ao mesmo tempo desconstruo e desfazo, com ele, enquanto me faço.⁹ Construir a idéia de Subjeto para dizer que significa que as experiências vividas de cada um são rascunhadas nas de outros, nessa “simbiosmose”¹⁰ os outros integram a própria experiência do sujeito que se relaciona, construindo-se e desconstruindo enquanto ser, sendo e se fazendo o outro que não mais representa o eu originário do sujeito que se relaciona.¹¹ Importante ainda verificar que a UPC objetiva discussões, uma delas trata-se de um debate para que a idéia de “educação” seja superada pela concepção de evolvimento, isto é, necessidade e capacidade de “evolover”¹² (SME, PDI, p. 9).

Alguns pensamentos ligados aos novos desafios da universidade para esse novo milênio têm orientado as discussões entre os artises da UPC para pensar uma outra possibilidade de espaço de nível superior que não seja de atendimento ao capital neoliberal. O ex-Ministro da Educação Cristovam Buarque discutiu uma *Universidade Ligada* (2003, p.33-51).

⁹ MALDONADO, Carlos Aberto Reyes. **Síntese de Minuta sobre estruturação e o funcionamento da UPC.** Inédito.

¹⁰ “**Simbiosmose**” significa que a experiência de cada pessoa se liga diretamente à vida das demais pessoas. Há uma associação entre as pessoas que se entrelaçam e vão se fazendo e refazendo durante o processo da vida, tornando as múltiplas existências indispensáveis a todos os envolvidos e se constituindo o eu no outro e o outro no eu. O outro e o eu não tornam absolutamente a negação de um e do outro, pois se constituem a partir das diferenças se envolvendo e evoluindo. Ainda que separados de um mesmo processo as experiências existenciais se entrelaçam em suas diferenciações.

¹¹ Por **simbiose** compreende-se a associação permanente de dois ou mais seres vivos, indispensável pelo menos a um deles, e útil e indiferente a outro. Por osmose entende-se um fenômeno em que se produz quando dois líquidos, de desigual concentração, separados por parede mais ou menos porosa, a atravessam e se misturam sem gasto de energia.

¹² **Nessa discussão**, partindo das idéias concebidas de educação, oriundas dos dicionários ou dos intelectuais da educação mundial, conseqüentemente, a concepção de educação majoritariamente existente é de que além da idéia de ensinar, orientar e transmitir, a concepção de educação também liga à idéia de instruir, civilizar e domesticar, tornar dócil, moral e fisicamente, civilizar e adestrar ou que se diferencia, e muito, da idéia e da prática a ser defendida e difundida pela UPC qual seja a concepção teórica/prática, isto é, capacidade de causar, isto é, institucionalmente e individualmente que possa evolover que significa possibilitar que se evolua, que se transforme e cause transformação.

A partir de um poema do povo *Ayamaras*, índios da região andina, que desenvolvem sete pensamentos em relação à Universidade, com fundamento nas sete harmonias, desse povo, para que uma pessoa possa atingir a felicidade.

A pessoa precisa estar voltada

1. para frente, com o seu passado conhecido, para não sofrer com remorsos e más lembranças;
2. para trás, com o seu futuro desconhecido, para não ter medo nem ansiedades;
3. para cima, com os deuses e os espíritos, para ter uma razão superior para existir e um papel superior a cumprir;
4. para baixo, com a Terra, e o mundo onde vive, para poder canalizar sua energia e agir;
5. para o lado esquerdo, com sua família e amigos, para que sua vida pessoal seja motivo de alegria;
6. para o lado direito, com os vizinhos e o seu país, para que sua vida social seja útil;
7. para dentro de si, com o seu coração, para reconhecer e usufruir das outras seis harmonias” (SME, PDI, 2004. p. 9).

A Universidade Popular Comunitária (UPC) se compromete com um processo educacional diferenciado, não apenas por querer ser diferente, mas por ser necessário e urgente construir novos e diferentes paradigmas para a sociedade por muitos denominada de pós-moderna.

Ainda hoje as universidades são seculares, complexas e, em grande parte elitista, por essa razão sustentam a dicotomia entre sociedade e indivíduo. Essa separação criou um distanciamento cada vez mais contundente entre os diversos setores da sociedade, impedindo assim o diálogo entre os saberes leigos do povo e os saberes produzidos pela universidade.

A universidade ao se especializar no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento [...] (BOAVENTURA, 2003, p. 76).

Persistem em manter os alunos em uma sala de aula com um professor à frente, quando se sabe que a aprendizagem de adultos aflora mais em razão da experiência prática, fundamentada em soluções de problemas, no pensamento crítico e na interatividade entre os alunos. O sentimento de reciprocidade entre todos gera uma universalidade de conhecimentos, nesse sentido, pode-se pensar em uma Universidade para frente, com o seu passado conhecido, possibilitando não apenas definir um conceito de Universidade, mas formular diferentes concepções de escolarização, práticas pedagógicas, currículos escolares e conceitos.

Dentre os objetivos da UPC inclui-se oferecer uma educação que compreende o ensino fundamental, médio e superior a adultos que não possuem acesso ao sistema universitário existente e que não concluíram o ensino fundamental, oportunizando a

construção de uma história de Universidade que se constitui fazendo e se refazendo pelas inter-relações entre artisesntes e coartisesntes, afirmando não apenas a construção da cidadania, mas a identidade e a alteridade. Pois cada indivíduo “contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, vastidões de fria indiferença, ardores de astros em chamas, ímpetos de ódio, débeis anomalias, relâmpagos de lucidez, tempestades furiosas [...]” (MORIN, 2003, p.45).

Esse modelo de ensino superior não se concentra apenas no ensino fundamental, no médio, no universitário, mais também está construindo saberes relacionados ao cooperativismo, empreendedorismo e profissionalização. Ambas as áreas são trabalhadas na perspectiva de avançar para além do pensamento produzido no meio acadêmico e difundido pela comunidade científica como verdades absolutas.

A Universidade ligada para trás, aventura-se a construir o seu próprio futuro, ousando e criando sem medos e ansiedades, qual seja: postar o artisesntes na condição de catalisadores, facilitadores das atividades dos coartisesntes, possibilitando a construção de sonhos e desejos. Essa construção liga-se diretamente ao conhecimento que não destrói ou mutila o objeto de seu estudo, porque não parte de um ensino disciplinar, estanque, compartimentalizado, mas de um conjunto multidimensional de saberes que os religam para se conhecer intervindo na realidade, contextualizando-a em um olhar que é ao mesmo tempo movimento individuado, plural e causante.

Essa capacidade de construir desejos e facilitar a ação, ligando as partes ao *todo* e o *todo* às *partes* é estimulada e desenvolvida pelo modelo da UPC, propiciando concretização e a difusão e tradução de valores e concepções que auxilie os sujeitos no processo de evolvimento humanizador e socializante. Nesse sentido, a idéia de preturo contribui para a redução dos medos e ansiedades por desconhecer o futuro, torna possível a re-construção de sonhos e desejos das pessoas, possibilita a capacidade de ousar, gerando novas concepções e valores capazes de transformar as regras e padrões comportamentais ditados e impostos por uma sociedade *panóptica* (FOUCAULT, 1995).

O diálogo na UPC é uma necessidade e caminha na perspectiva de incorporar o horizonte do outro.¹³ Incorpora o horizonte do outro no sentido das profissões e das diversas atividades que realizam os coartisesntes da UPC, um compreender o outro na prática do cotidiano, nas relações que estabelecem para contribuir na formação de novas atitudes, na compreensão da importância do papel que o outro desempenha no coletivo e para a sociedade.

¹³ Como por exemplo, o horizonte dos povos indígenas no contexto hegemônico da etnia branca, sem, contudo, desconsiderar o valor intrínseco de ambas as culturas.

A UPC preocupa-se em enfrentar um novo tempo com uma dimensão ético-estética voltada para a espiritualidade geradora de seres humanos com sensibilidade para a vida em seus mais variados valores. Tanto artistas como coartistas, cotidiana e constantemente, não podem deixar de se inquirir por qual razão e para que estão em uma Universidade e não somente como devem proceder para dela sair com bons resultados. Trata-se de uma Universidade voltada *para cima*, uma instituição que na visão do provocador professor “perde a arrogância das suas teorias e aceita outras que surgem no mundo,” (BUARQUE, 2003, p.45) fora do *campus*, ainda que sejam esotéricas incompatíveis com o *rigor científico*, pois ainda assim, estão presentes no mundo e possuem um papel a cumprir: o direito de expressar suas crenças ou de direcionar-se para uma verdade.

Num outro sentido o papel da instituição é a de voltar-se *para baixo*, objetivando a contextualização do mundo no qual vive canalizando energia para a ação e o fortalecimento da auto-estima dos coartistas e artistas, motivando, valorizando e oportunizando a sistematização dos diferentes tipos de conhecimentos, de criação artística e cultural, do estudo, do invento e da criação, ampliando o âmbito de sua validação. A universidade enquanto espaço de desvelamento do homem, da sua condição humana, na perspectiva de desenvolver ações geradas pelas ansiedades, angustias, inquietações e indignações próprias da perda da ingenuidade. A Universidade enquanto geradora de seres humanos melhores, mais felizes, solidários, gentis. Um espaço universitário como aquele gerador de invenções, criações e conhecimentos alternativos como uma atividade orgânica da maioria da população. Da capacidade de produção de novos e/ou diferentes conceitos e saberes, espaços e tempos. “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele, [...]” (MORIN, 2003, p.37).

Como vimos, todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar o seu objeto, a UPC tem como proposta “*sistematizar e socializar os saberes populares, locais e tradicionais*”. Nesse sentido, os saberes locais estão reconhecidos como conhecimento produzido. Contudo, ao definir que esses saberes e conhecimentos populares produzidos ao longo do processo histórico devem ser sistematizados e conhecidos, a UPC sistematiza para garantir a continuidade de culturas e conhecimentos produzidos, mas esquecidos pela academia e pelas demais instituições educativas.

Outros objetivos da UPC, “*construir, reconstruir, desconstruir, sistematizar, disseminar e apropriar-se dos conhecimentos através da pesquisa e extensão*,” ampliando o espaço de criatividade e de invenção, fomentando a sistematização de conhecimentos diferenciados a partir da sua validação.

A UPC reconhece a existência da capacidade de conhecer e de causar para além da racionalidade moderna, principalmente por atrelar-se as formas de conhecimentos diferenciados, ainda não comprovadamente “científicos”, mas que propiciam o sentimento de saber em pessoas que foram colocadas à margem do processo educacional, pelos mais variados motivos, sentindo-se inaptos à aventura do saber quando na realidade sempre o possuíram.

Intuir uma Universidade voltada “para o lado esquerdo”, comparando ao poema dos Ayamarás, neste inicial entendimento e escrito significa propiciar a elevação da auto-estima dos artistas e coartistas da UPC, e esse objetivo relaciona-se diretamente com a transformação proporcionada pelo processo educacional a partir da inter-relação em que os sujeitos envolvidos têm entre as suas famílias e amigos. Trata-se da capacidade de causar. Esse objetivo da UPC centra-se na capacidade de intervenção nas condições de vida, no trabalho, no ambiente e na elevação da auto-estima e avigoreamento das relações e interação familiar. Este pensamento não está ligada à prática pedagógica conservadora de entender o processo como ensino de concepções morais e religiosas, ou fundamentos e princípios da espiritualidade de qualquer crença, mas também não significa a utilização de princípios do positivismo ou do cientificismo de neutralidade das ciências e definição de conjuntos éticos profissionais apenas, mas construção, valorização e aproveitamento de procedimentos éticos diante da vida que valorize e reflita o ser, espaços de vivência e convivência (SME, PDI, 2004, p.15).

Para que isso efetivamente ocorra faz-se *mister* garantir à pessoa as condições de ingresso no pacto social no qual se desenrola o convívio ético entre os membros de uma comunidade. Essas condições são aquelas situadas num terreno demarcado pela linha da dignidade. Não há eticidade possível na exclusão social, na fome, na miséria, no desemprego ou nas situações-limite de desespero humano.

Nesta compreensão, um outro desafio é a Universidade voltada *para o lado direito*, o que neste entendimento compreende-se como a idéia de proporcionar a construção de um processo produtivo que gere ingressos¹⁴ e renda para os coartistas. Entendemos por “ingressos” processos de amplificação da capacidade de inserção social e política dos artistas e coartistas. E o sistema gerador de renda inicia seu ciclo no estabelecimento de relações sociais e econômicas entre artistas, coartistas, os vizinhos, a sua comunidade, a cidade, o estado e o país, tornando a vida cotidiana mais farta e ativa a partir dos produtos criados pela própria Universidade.

¹⁴ Entendemos como ingresso processos de ampliação dos espaços da produção, do social, da cultura, entre outros.

A partir da formação de um círculo de solidariedade e reciprocidade entre os coartisentes, artistas e comunidade, a UPC objetiva por meio do seu método, fundamentado na criação de produtos e por meio deles na sistematização do conhecimento utilizado para construí-lo, gerar formas de elevação de renda a fim de efetivar a capacidade de causar entre as pessoas envolvidas. Os produtos são construções, isto é, resultados do aprendizado dos coartisentes e artistas que se desenvolvem nas mesas de aprendizagem, nas oficinas, nas ferramentarias e laboratórios de intervenção. Esses produtos não possuem um fim em si mesmo, pois foram pensados para servir de instrumento de geração de saberes, trabalho e renda; experimentação de valores; espaços vivenciais de superação de limites individuais e sociais, entre outros. Essa capacidade de causar proporciona que o “*mundo da vida*” prepondere sobre o sistema,¹⁵ impedindo que as associações de pessoas e/ou grupos sejam transformadas em organizações burocráticas, corporativas. Que seja capaz de revitalizar os agrupamentos em torno de um propósito evolucionário coletivo, voluntário, aberto e inteiramente democrático, acarretando outro objetivo fundamental da UPC, que é desenvolver atividades de cidadania que possibilitem aos sujeitos experienciarem processos de emancipação.

A educação na UPC objetiva “*possibilitar que os sujeitos sociais compreendam, analisem e reflitam a respeito e sobre a temporalidade dos saberes.*” A interrogação sobre as próprias condições de existências possibilita aos artistas e coartisentes religarem todos os saberes relacionados ao longo de suas vidas, acarretando uma reflexão e análise sobre o tempo dos seus saberes que se encontravam inseridos dentro de si mesmos, mas ainda não potencializados para uma capacidade de causar.

A sétima harmonia proposta pelos *Ayamarás*, *para dentro de si* significa, no contexto da UPC, orientar os artistas e coartisentes para o seu próprio coração, propiciando que reconheçam e usufruam das suas experiências como um processo de aprendizagem ao longo e durante a existência infinita de possibilidades de se compreender o mundo e a vida, construindo-a e reconstruindo-a.

Nesse sentido, os objetivos da UPC aqui delineados e construídos pelo coletivo social com presença de artistas e coartisentes, foram sistematizados buscando,

¹⁵ VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 54-66. Ver ainda: HABERMAS, Jürgen. **Facticidad y validez**. Madrid: Trotta, 2000. O mundo da vida é constituído pela cultura, sociedade e personalidade das pessoas e possui duas dimensões. A primeira relaciona-se às tradições imersas na linguagem e na cultura utilizada pelas pessoas em sua vida cotidiana. A outra associa-se a um plano “institucional” em que as formas associativas de integração social são reproduzidas no interior das estruturas sociais. Por sistema compreende-se as esferas da economia e da política colonizando o mundo da vida.

concomitantemente explicar as razões de cada afirmação, desejos e sonhos existentes e em construção na instituição.

2.2 PRINCÍPIOS ÉTICO-ESTÉTICOS E POLÍTICOS NA UPC

Tendo como foco a dimensão ética-estética, a UPC possui alguns princípios norteadores do seu exercício político-pedagógico e organizacional que serão concretizados a partir de processos de desconstrução e reconstrução de novos conceitos e valores. Dentre esses princípios pode-se destacar:

- Reorganização permanente;
- Produção de produtos e resultados;
- Policêntria – policompetencia;
- Poliárquica ou anárquica e não hierárquica;
- Harmônica – destruidora/ criadora;
- Existencial e não essencial;
- Espontânea e não pré-concebida;
- Práxis;
- Poiésis e não-fabricação;
- Portadora e difusora do riso e não sisudez;
- Dúvida, incerteza e não dogma;
- Autonomia forte e não frágeis inter-relacionadas, interdependentes;
- Comunicações múltiplas e policentradas;
- Evolução e não crescimento;
- Emancipatória;
- Auto-organizadora;
- Auto-produtora;
- Livre; (SME, PDI, 2004, p.20, 21).

Dentre os princípios práticos da Universidade Popular Comunitária encontram-se a dinâmica dos processos históricos, científicos, artísticos e culturais, em todos os conteúdos e no desenvolvimento das atividades administrativas e de gestão;

1. Princípio da equanimidade;
2. Organização viva e permanente;
3. Emancipação, alteridade, elevação de auto-estima, avigoreamento familiar e revigoreamento social.

Pelo princípio da equanimidade consagra-se a dinâmica dos processos históricos, que se torna o eixo fundamental para a compreensão da sociedade atual e a projeção para um novo marco educacional em Mato Grosso. Nessa compreensão, distanciar-se dos fatos históricos impede o entendimento sobre a realidade da qual

emergem as mais variadas propostas educacionais científicos, artísticos e culturais da UPC (SME, PDI, 2004, p. 21).

O *princípio da equanimidade*¹⁶ significa a capacidade de ficar no meio com respeito aos extremos. É fazer concretude a equidade pensando que a universalidade exclui quando reprimi, sendo assim, não atende o particular, bem como, o individual não deve ser universalizado com finalidades excludentes. Pois a concepção de que *todos são iguais*, ou a de que *todos são iguais perante a lei, na prática* é uma utopia. Portanto, o pensamento acerca da equanimidade deve estar ligado à idéia de debate necessário entre as concepções de *democracia, participação, cidadania, sujeito, normas, amizade, respeito, tolerância*, entre outras.

A dialética só pode encontrar seu pleno sentido na história concreta do ser humano. Por meio dessa dialética é possível perceber a dinâmica do ser humano e da sociedade, ocasionando cada vez mais novos anseios, mas ainda encontrando-se deficitária da satisfação das necessidades humanas fundamentais: alimentação, saúde, moradia e educação. Portanto, afirmar o pensamento e a formação histórica em todos os sentidos, no tempo e no espaço, pensar o conhecimento e os saberes no interior e diante da importância de cada processo e período histórico e não somente diante de fatos e acontecimentos, mas, sobretudo, de realidades que ultrapassem, rompam com a idéia do tempo permanente e linear apenas.

A proposta da UPC se junta integralmente ao Relatório da UNESCO, pretendendo a construção de uma educação nas etapas básicas e no nível superior que possibilite gerar um novo humanismo por meio da construção identitária esteada na alteridade, e de um enorme espaço dedicado ao conhecimento e reconhecimento das culturas e dos valores seculares e espirituais das diferentes civilizações. Nesse sentido, há um princípio único na UPC. Não desprezar, nem se distanciar, sequer negar nenhum processo cultural e nenhuma forma de conhecimento. Ao contrário, fazer avançar o processo de envolvimento e aprofundar na construção de novas e diferentes formas de saber, assentadas no inédito de cada ser.

A *organização viva* que pode ser o resultado de uma provocação advinda de um conceito no desenvolvimento da teoria complexa de Edgar Morin. Nessa teoria, o autor retrata que o pensamento complexo é “[...] capaz de tratar o real, de dialogar e de negociar com ele [...]” (2001, p.8).

¹⁶ Lat. *aequanimitas*, *átis* 'justiça benévola, igualdade de ânimo'; ver *eqü-* ou *equ-* e *anim(i)o*. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss.

Crer que a complexidade conduz a eliminação da simplicidade. Esse pensamento complexo surge da simplificação, da falha do pensamento simplificador, recusando-se as conseqüências redutoras da simplificação que, na maioria das vezes, parte do reflexo do que há de real da realidade e não da própria realidade em si, [concretude] (MORIN, 2001, p. 8).

Não confundir complexidade com completude,

O pensamento complexo aspira o conhecimento multidimensional, mas sabe que o conhecimento completo é impossível, porém anima-se por um saber não parcelar, não fechado, não redutor e pelo reconhecimento do inacabado, do incompleto [...] (MORIN, 2001, p. 09).

Para Morin, meio e sujeito são inseparáveis, são organismos vivos. O sujeito e o meio são interdependentes no seu processo de produção e reprodução, de auto-organização e auto-produção. É em relação a essa conceituação que a Universidade Popular Comunitária estabelece como uma organização viva. Como uma instituição, regulada, regulamentada, legalizada, mas que se dá o direito devido às necessidades de organizar-se permanentemente, sua institucionalização nunca estará pronta, sempre buscará uma organização que seja a mais próxima do real, que objetive a complexidade e não a concretude e nisso a simplicidade das decisões e caminhos a serem seguidos.

Nessa perspectiva a UPC é um sistema de sistemas inter-relacionados com outros sistemas endógenos e exógenos. É um caminho, uma passagem e não um ponto de chegada. A idéia é de acompanhar o aluno (a) com o intuito de que este (a) adquira autonomia.

A relação que estabeleço com o outro não é a mesma relação que instituo com o mundo. Que por sua vez, não é a relação que este outro estabelece com este mesmo mundo, muito menos a relação que se estabelece entre eu e o outro. Neste sentido, o eu, por si só, constitui um sistema complexo. A relação deste sistema complexo (o eu) com o outro, que também possui sua complexidade inerente, ao inter-relacionarem-se, produzem um sistema ainda mais complexo.

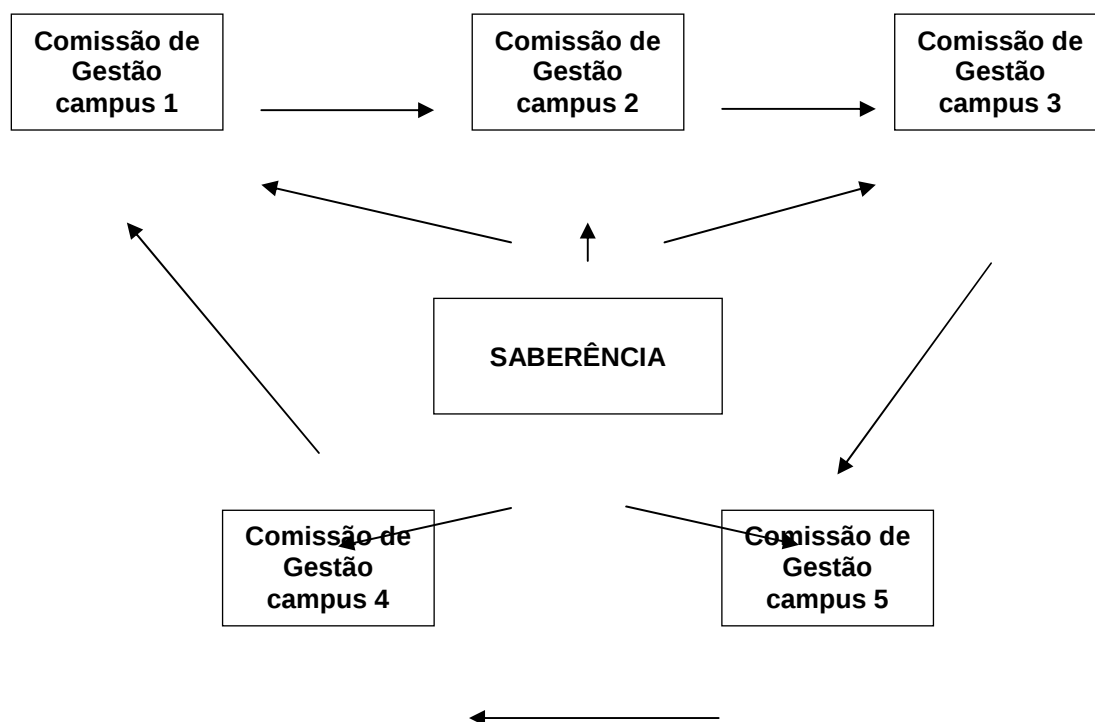
Edgar Morin se refere ao movimento da natureza viva como algo que está em permanente rotatividade, portanto nada está isolado. Ou seja, a parte está no todo e o todo está na parte (2000, p.37). A UPC está na sociedade e a sociedade está na UPC. Todo sistema vivo gera relações complexas, complementares, recorrentes e antagônicas. A partir deste contexto o sujeito não é um ser passivo, mas interage nesse processo sendo parte integrante como produto e produtor numa continuidade permanente para que possa assim, transformar-se e causar transformação cotidianamente.

2.3 UPC AO VIVO: ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA-EDUCACIONAL

A organização viva na UPC se efetiva através da instituição das saberências que é um espaço de organização para definições de questões operacionais, inter-relação entre os *campi* e vivacidade autônoma de: reciprocidade, auto-organização, empoderamento, articulação política, reflexão e intercâmbio de saberes e ações. Momento presencial de participação e deliberação de artisentis e coartisentis. Espaço para criar, recriar, inventar e reinventar outros espaços e momentos de organização e vivência na UPC.

“Por criação, recriação, invenção e reinvenção dos espaços de horizontalização dos espaços entendem-se momentos de partilha e debate das experiências e questões científicas da UPC.”

ESQUEMA DE HORIZONTALIZAÇÃO



Neste modelo de organização busca eliminar a hierarquia funcional entre os artistas e coartistas da UPC. Por meio das saberes e sabedorias elege-se uma comissão temporária, em um determinado campus para desempenhar as atividades administrativas por um prazo pré-estabelecido que, uma vez esgotado, modificar-se-ão seus membros, sem possibilidade de recondução, por outros artistas e coartistas, de forma que a gestão não permaneça centralizada em apenas poucas pessoas e também que esta forma de organização não se dá nela mesma, mas como instrumento para dar resposta ao processo de legalização institucional e atender exigências do direito positivo. As práticas na UPC determinarão novas e diferentes formas de auto-organização, por isso a organização é viva e temporal (SME, PDI, 2004, p. 40).

A Saberência constitui-se num espaço decisório da UPC, pois havendo problemas nas Comissões do *campus* e não sendo resolvidas em razão da proximidade desenvolvida entre artistas e coartistas a Saberência poderá designar Comissão de outro *campus*.

O modelo organizacional da UPC utiliza a horizontalização da hierarquia para romper com práticas autoritárias e envolver os artistas e coartistas a se comprometer com a participação nas decisões e responsabilidade para o alcance de objetivos comuns. Trata-se, na prática, de uma construção ampliada e uma nova postura democrática nas relações entre artistas e coartistas nos processos de desenvolvimento da UPC.

O aprendizado torna-se significativo quando a produção intelectual e a disponibilidade das pessoas são respeitadas de modo que cada um possa analisar, discutir, refletir, propor, criticar e decidir sobre as questões relacionadas à operacionalidade metodológica e administrativa da UPC. Falar e ser ouvido, decidir e assumir responsabilidades fortalece o sentimento de pertencimento à UPC.

Não é concebido nem contemplado na UPC, posturas prontas e definidas em relação a sua organização administrativa e pedagógica. Por isso, não existe um agrupamento de definições que poderiam se constituir em regimento escolar ou normas acadêmicas. Alguns princípios e fundamentos mínimos estão expostos ao longo do Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) da UPC. As demais exigências, legítimas ou legais serão definidas no processo coletivo ao longo da construção e consolidação da UPC. A organização se dá em constante mutação de acordo com as exigências e necessidades temporais. Não há uma vontade deliberada de homogeneizar comportamentos e situações, por isso, os espaços da saberência e conferência¹⁷ constituem-se como fundamentos das práticas organizativas na UPC.

¹⁷ Este é um espaço de organização interna dos coartistas do campus Herbert de Souza. Parte desta nota foi extraída do texto de Carlos Alberto Reyes Maldonado intitulado “Universidade Popular Comunitária (UPC), modelo de Estrutura e Funcionamento”. Cuiabá, 2003.

2.4 A RELIGAÇÃO DOS SABERES NA UPC

A UPC inicia os trabalhos a partir de uma entrevista socioeconômica e cultural realizada no processo de matrícula dos coartisentes, da qual são construídos os produtos e os principais projetos educativos. Sendo assim, os projetos possuem formatação específica para cada enturmação. Nesta entrevista destacam-se três dimensões da vivência dos coartisentes que são: as competências profissionais que já possuem; outras habilidades e saberes, relacionados às artes, cultura, sociabilidade, sonhos, desejos e necessidades.

As histórias de vida dos artisesntes e coartisentes são os laboratórios onde as investigações se fundamentam e orientam o projeto educativo, na fase inicial, e os processos de envolvimento no transcurso das atividades. As narrativas autocentradas fornecem uma temática privilegiada para o conhecimento e reconhecimento da história pessoal, podendo transformar-se em um portão de ingresso para processos de individuação desvendadores do ser enquanto produto e produtor social. Cada pessoa passa a construir uma imagem ampliada e diferente de si e do outro, constituindo-se em uma espaciotemporalidade aglutinadora de identidades e de convivências alternas, propiciando o reconhecimento daquilo que se tem em comum, enquanto *povo e nação* (BOAVENTURA, 2004).

Compreende-se que os coartisentes e artisesntes são sujeitos de saberes, que devem ser compartilhados no espaço universitário, utilizando os sonhos e desejos como ferramentas motivadoras e propulsoras da criatividade e do invento. Estes dados são organizados em mesas de aprendizagem, oficinas, ferramentarias, laboratório de intervenção, saberências e conferências. Conceitos teórico-práticos, que propiciam o desenvolvimento das atividades através da práxis, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento sem, contudo, compartimentalizá-los, ou segmentá-los em disciplinas, séries, ciclos ou modalidades.

As modalidades aqui referenciadas são especialmente: educação especial e educação profissional. A prática da UPC tem sido espaço educativo onde é possível a interação de diferentes sujeitos, por essa razão várias famílias participam das atividades, ou por necessidade, quando os pais não têm onde ou com quem deixar seus filhos, ou porque as atividades desenvolvidas são atrativas. Crianças e adolescentes participam de determinadas atividades nas oficinas de pintura, teatro, música, artesanatos; bem como, das mesas de

aprendizagem, seminários, entre outras. Algumas atividades como das mesas de aprendizagem quando são discutidas temáticas de interesse da comunidade, elas são preparadas previamente e aberta a quem quiser participar. Por exemplo, foram discutidas nesses espaços amplas reflexões sobre código Civil, ética e política, entre outras.

A concepção original preconiza a superação de níveis e etapas existentes na escola convencional. Entretanto, considerando a realidade de nossa sociedade e as necessidades dos coartisentes, especialmente, no que se refere ao mundo do trabalho, estão previstas a certificação no ensino fundamental, médio e superior. Estes conceitos entendidos como espaciotemporalidades de causação (aprendizagem - evolução, desconstrução e tessitura de saberes, conhecimentos, vivências e afetos), são espaços que se entrelaçam no cotidiano, sendo impossível determinar o fim e o começo de cada um.

Mesas: originam-se de produtos para os quais não há capacitâncias [capacidades potencializadas ou sapienciais] suficientes ou firmadas entre artistas e coartisentes – posição de horizontalidade – todos, nos *campi* são coartisentes [os capacitâncias são estrangeiros, passageiros, formadores] (SME, PDI, 2004, p. 33,34).

Oficinas: organizadas a partir de habilidades dos coartisentes, onde estes assumem o papel de artistas em capacitâncias que lhes são próprias – artistas e outros coartisentes, neste caso, tornam-se todos coartisentes. Posição de verticalidade potencializada pela práxis, pelo saber ou pela arte. Oficina, conceitualmente remete ao fazer manual, a arte, ao invento (SME, PDI, 2004, p. 33).

Ferramentarias: os artistas exercitam a partir das demandas realmente verificadas capacitâncias que lhes são próprias. Posição de verticalidade potencializada pelo saber. Conceitualmente é o saber, habilidade necessária, útil para o desenvolvimento de outras atividades (SME, PDI, 2004, p. 34).

Laboratório de Intervenção: espaciotemporalidade de causação, intervenção no ambiente e nas condições reais onde acontece a vida. Os artistas atuam informando e potencializando os coartisentes.

Com o intuito de objetivar a emancipação humana e social do coartisente na perspectiva do exercício pleno da cidadania, o laboratório de intervenção busca propiciar mobilização e intervenção na vida social do coartisente. Como exemplos, a organização e formação de associações, cooperativas e pequenos empreendimentos que venham contribuir na geração de trabalho e renda para as famílias dos envolvidos no projeto da UPC, atividades de melhoria e qualificação de ambientes e paisagens ou envolvimento em processos de demanda cidadã de qualquer ordem. (SME, PDI, 2004, p. 34).

Saberências: espaciotemporalidade de trocas de experiências e saberes entre os artistas e coartisentes. Tem-se constituído em espaço de administração, articulação, planejamento, avaliação e reflexão das vivências da UPC, bem como da implementação de ações coletivas (SME, PDI, 2004, p. 35).

Conferências: espaço de organização, reflexão, planejamento das atividades dos coartisentes, onde os artisesntes podem ser convidados a participar.¹⁸ (SME, PDI, 2004, p. 35).

As enturmações são constituídas inicialmente do ensino fundamental, podendo haver novos ingressos de coartisentes até o término do primeiro produto, considerando suas habilidades, competências, conhecimentos e prévia escolarização. Existindo vagas, será possível a recomposição das turmas no ensino médio obedecendo aos mesmos critérios utilizados no ensino fundamental. São vedadas novas matrículas apenas para o nível superior, bem como, toda e qualquer modalidade de exame vestibular.

Os critérios utilizados para a certificação do ensino fundamental são: a participação ativa do coartisentis na confecção de todos os produtos pactuados, (inicialmente definia-se o mínimo de três e o máximo de cinco). O (a) coartisentis deve participar da produção de todos os produtos, sabendo fazê-los; escrever a respeito deles; conviver cooperativamente com os demais coartisentis e criar possibilidades para a geração de trabalho e renda. Não há uma temporalidade pré-determinada para a certificação do ensino fundamental.

Para Marx produto é todo fruto do trabalho humano sobre a natureza no qual se dispense força física e/ou intelectual com vistas à obtenção de lucro no mercado (valor de troca). É também produto aquilo que o trabalho humano, cujo valor é conferido pelo valor de uso. Na UPC o produto é composto pelo valor de troca e valor de uso. Em muitos casos o segundo é mais importante que o primeiro, pois os valores humanos e o conhecimento construído coletivamente possuem caráter inestimável que não podem ser quantificados para o mercado, neste caso o produto é uma aglutinação de valores simbólicos de uso particular e coletivo.

Os mesmos critérios ocorrem na etapa de oferta do ensino médio, onde se prevê a ocorrência de maior complexidade dos produtos, da ampliação das necessidades de acesso, seleção e uso de informações, da elaboração teórica necessária e das formas de comunicação. Em relação à conclusão dos produtos para certificação se estende a um mínimo de cinco e o máximo de oito produtos. Por exemplo, no ensino fundamental não há uma temporalidade pré-determinada, mas estima-se para a conclusão do ensino médio, de 30 a 42 meses.

As propostas de curso do ensino superior ainda estão sendo construídas e deverão superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento. A idéia inicial é propor

¹⁸ Este é um espaço de organização interna dos coartisentis do campus Herbert de Souza. Parte desta nota foi extraída do texto de Carlos Alberto Reyes Maldonado intitulado “Universidade Popular Comunitária (UPC), modelo de Estrutura e Funcionamento”. Cuiabá, 2003.

cursos de graduação que avancem para além dos atuais esquemas e concepções de cursos de licenciatura e bacharelado, que ousem criar novas profissões e/ou possibilidades de organizações produtivas que propiciem a melhoria na qualidade de vida dos coartiscentes.

Mais que a instrumentalização para um dado exercício profissional regulamentado (que também será observada), a formação superior prevista tenderá à experiência de capacidades multidimensionais. Parte-se do princípio de que as relações produtivas e profissionais demandam para além da prestação mecânica de afazeres e serviços específicos. Tratamos de capacidades que se voltam às necessidades ônticas e ao seu espelhamento na dinâmica das relações socioeconômicas e culturais. Entre elas, ressaltamos as capacidades de adaptação a circunstâncias imprevistas, de auto-aprendizagem entendida como um processo permanente de atualização, inovação e ruptura; de inserção social plena nos micro e macro espaços relacionais; de interlocução local e planetária; de compreensão de si e do outro e dos processos de individuação e de alteridade e de produção de saberes próprios pela prática da investigação, entre outros. Propõem-se assim uma formação autogênica que amplie a autonomia e plenifique os sujeitos. A expectativa é que a experiência do invento pessoal possibilite outros possíveis para a ordem dada e para as significações da ciência e do mundo, originando assim um conjunto de saberes e conhecimentos contextualizados, porém inquietos, pertinentes ao que denominamos ciência úmida.¹⁹

A denominação ciência úmida se refere à ciência de nossos desejos que contrapõe a ciência dura, fruto da modernidade. Os conhecimentos, investigações realizados são voltados para a reafirmação da subjetividade e não o contrário como é compreendida pela ciência moderna, em que esta nega a subjetividade. Ainda que não tenhamos respostas definitivas ou fechadas, alguns elementos estão presentes como mecanismos do fazer ciência na UPC, tais como: a provisoriedade do conhecimento, a importância de considerar as diferentes formas de conhecer, conhecimentos popular, tradicional, entre outros e sua inter-relação. Conjeturar a incerteza a cerca do conhecimento e da possibilidade de que exista uma única verdade. Considerar o processo de conhecer, investigar, apreender a realidade as dimensões subjetivas, e da afetividade parte do compromisso que o fazer ciência tem com a qualidade de vida do grupo envolvido no processo e da sociedade que viabiliza este conhecer.

Os cursos ofertados no ensino superior também devem gerar produtos, o mínimo oito e o máximo doze. Sendo a temporalidade inicialmente prevista de no mínimo quatro e no

¹⁹ MORA-OSEJO, E. Luis e BORDA, Orlando Fals. “A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical”. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). “Conhecimento prudente para uma vida decente”. São Paulo, Cortez.

máximo cinco anos. Totalizando um período mínimo de oito e no máximo de onze anos para que os coartisentes percorram da Educação Básica ao Ensino Superior. Sem, contudo, perder de vista que a UPC deva ofertar cursos de pós-graduação por se tratar de uma Universidade. Cursos em diferentes áreas do conhecimento. E que esta oferta educativa se insere em uma proposta de Educação ao Longo da Vida²⁰, devendo propiciar a artesantes e coartisentes possibilidades de educação continuada, a ser ofertada exclusivamente pela UPC ou através de convênios e parcerias.

O plano de convivência evolvente deve ser reorganizado continuamente tendo por base as avaliações coletivas. Redimensionando as atividades, buscando aprofundar os conceitos, saberes e vivências sistematizadas, evitando assim a fragmentação decorrente da certificação ao término de cada etapa, necessária a um projeto de educação formal.

Não obstante, as áreas do conhecimento e seus conteúdos trabalhados para a certificação levarão em conta os critérios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Segundo este documento “a fim de garantir a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma que visa estabelecer a relação entre o ensino fundamental” e

a vida cidadã por meio da articulação entre vários aspectos, tais como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

As áreas do conhecimento. Compreendendo: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação artística, educação física e educação religiosa.

Artigo 22 da LDB considerando que as finalidades e os objetivos dos níveis e das modalidades de educação e de ensino da Educação Básica são:

- Desenvolver o educando;
- Assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania;
- Fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Considerando ainda que o Ensino Fundamental (art. 32) visa à formação básica do cidadão, mediante

- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade, mais se justifica o paradigma curricular apresentado para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (SME, PDI, 2004, p. 37).

²⁰

Ver Instrução Normativa N°002/2002.

As ferramentarias ou conjunto de conhecimentos necessários para as atividades e processos de aprendizagem são definidos entre artistas e coartistas. Nesse sentido a investigação, a pesquisa sistematizada será fundamental no desenvolvimento desse trabalho. Finalmente, a socialização, a partilha dos saberes, a contribuição coletiva com o conjunto para a aprendizagem coletiva nos diversos momentos existentes nos processos de: conhecer, saber, aprender, fazer, ser e conviver. Isto não se constitui em procedimentos automáticos, definitivos e homogêneos. Depende das condições e exigências de cada grupo, de cada parcela que constitui a UPC.

2.5 MISSÃO INSTITUCIONAL DA UPC

Fazendo uso das prerrogativas dispostas nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal e no que estabelece a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA (UPC) se propõe gestar conjuntamente aos seus coartistas a construção de um espaço dialógico que viabilize e revigore o exercício da cidadania. Criando assim, um ambiente favorável de novos e diferentes conhecimentos para a disseminação (entre os praticantes da UPC) na sociedade.

Art. 4º. LDB - VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (SME, PDI, 2004, p. 43).

Com base nesse artigo a Universidade Popular Comunitária (UPC), instituição pública e gratuita tem a missão de produzir e difundir conhecimento pertinente, baseado em práticas de causação e investigação, contribuindo para os processos de envolvimento dos indivíduos que a habitam. Para tanto, a UPC considera a mutabilidade permanente dos seres, da sociedade e dos valores que a caracterizam, buscando uma prática que ultrapasse os limites de binômios como exclusão e inclusão, opressores e oprimidos, entre outros. Parte-se do princípio de que somos todos dotados das capacidades intrínsecas aos humanos, especialmente as de amar, ser livres e possuir inteligência. E que essas capacidades não são objetivas; são condições presentes, disponíveis e acessíveis.

Não obstante, considerando o real das relações de suserania e vassalagem que ainda se encontram em nosso país, respaldada na Constituição Pátria e na Lei 9.394/96, e atenta ao processo histórico-cultural que constrói a conjuntura política da sociedade brasileira a UPC se propõe a exercer plenamente o direito-dever do poder público no âmbito da educação. A educação obrigatória, sob esse prisma, é inquestionável e vinculante da ação do poder público

e do cidadão. E é a base sob a qual se assenta a possibilidade de efetivação da república. A UPC avoca a si essa responsabilidade cívica e legal. A instituição consolida e reafirma a universalização da educação obrigatória como condição humana e política que afeta a própria existência autônoma, independente e democrática do país. Sua proposta institucional, consoante com a Lei e com o espírito da Lei, trabalha para o desenvolvimento, emancipação e autonomia do Brasil, entendendo que para isso o desenvolvimento, a emancipação e autonomia dos brasileiros é condição *sine qua non*. Vai além, visando à superação da condição competitiva entre os sujeitos e propondo práticas de sinergia cooperativa e de resultados positivos compartilhados. A UPC é uma instituição diferente, nem melhor nem pior, somente diferente.

Em face do exposto, cumpre elucidar que a LDB possibilita a desconstrução e a reconstrução de um modelo único de escola permitindo a criação de outros como interpreta Severino,

[...] inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No que diz respeito ao âmbito específico do educacional, são elencados onze princípios que o ensino deverá se basear: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar; respeito à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; eficácia valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra escolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (1997, p. 58-9).

A religação dos saberes preconizada por Edgar Morin (2003a-b) e Demerval Saviani é desafio constitutivo do suporte dos procedimentos da UPC, seja por meio das atividades inerentes aos seus conceitos organizadores (mesas de aprendizagem, ferramentarias, oficinas e laboratórios de intervenção) ou na consecução dos produtos necessários à superação das etapas. Há quase duas décadas, Saviani (1986, p.83) já provocava o debate ao discorrer sobre a necessidade da religação dos saberes,

evidentemente, a proposta pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual onde predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais (SME, PDI, 2004, p.45).

Saviani prossegue falando da contribuição dos professores na democratização da sociedade brasileira.

Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global [...] Insisto neste ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los a prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso, dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política (SME, PDI, 2004, p.46).

Pensar a missão da UPC nesse processo, nessa construção, nesses desafios de fazer um outro modelo a partir da ação/relação horizontal existente entre cada artisentis e coartisentis no envolvimento em todas as práticas cotidianas do *campus*, ultrapassa o campo das intenções, e se constitui em poderoso alicerce dos processos de envolvimento nesta instituição. Para além das fronteiras da relação professor-aluno constitui-se em exercício de saberes que ultrapassa os modelos daquilo que se entende como "*normal*" ou "*esperado*" nas relações sociais, particularmente das escolas.

O modelo de gestão partilhada, contínua e auto-organizativa, fortalece a relação das partes envolvidas em benefício da assimilação, produção e disseminação do conhecimento. Possibilita o desenvolvimento da re-significação da vida dos que a compõe, através de atividades que emanem [que venham] da demanda da existência concreta e real, num fazer espontâneo, intencional, artístico, prazeroso e poiético²¹.

A compreensão de que todos estão para aprender e para ensinar, na UPC possibilita a ampliação e o revigoramento do sentido do processo educativo e da vida. Como afirma Morin, o *eros* que é ao mesmo tempo: desejo, prazer e amor.

Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos.
A missão [de ensinar] supõe evidentemente, a fé: na cultura e nas possibilidades do espírito humano.
Portanto, é missão muito elevada e difícil, uma vez que supõe, ao mesmo tempo, arte, fé e amor (SME, PDI, 2004, p.47).

O respeito à história de vida dos coartisentis pressupõe a compreensão e valorização das suas experiências pessoais. Com isto, não se pretende uma igualdade no "ponto de

²¹ *poiétikós, ê, ón* 'que tem a virtude de fazer, de criar, de produzir, próprio para fabricar, inventivo, engenhoso.

chegada" mesmo porque este ponto inexistente dentro do ideário proposto. Os coartiscentes assim como os artiscentes são reconhecidos e estimulados a exercerem a sua condição de agentes sociais legítimos, plenos, ativos e reais.

Neste sentido, a educação é vista como suporte inicial para o processo da autonomia evolvente do indivíduo facultando-lhe a possibilidade de causar importantes transformações em si, no seu grupo familiar e social. Mais que as idéias ou um modo de inculcar um modelo educativo, podemos nos aproximar das provocações que Paulo Freire faz a respeito do sentido do ato de educar. A estimulação dos processos de envolvimento que se encontra na UPC supera, em nosso entendimento, a idéia de educação inculcada. Por isso, os desafios de Freire são significativos e nos provocam a construir um paradigma.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

A ação da UPC facilita aos coartiscentes não somente a apreensão dos conhecimentos, mas do reconhecimento das qualidades que lhes são inerentes como agentes da intervenção e transformação da própria realidade. Possibilita aos homens e mulheres o pleno exercício das suas capacidades de selecionar memórias, construir desejos, aprender e ensinar com sentido, pertinência e intensidade. Com isso revigora-se a habilidade de construir e reconstruir a sua história de vida e de suas relações. Potencializam-se seus desejos, suas habilidades em benefício da satisfação das suas necessidades, desenvolvendo atitudes e produtos que gerem e/ou conduzam ao conhecimento necessário para intervir positivamente na qualidade de vida familiar e da sua comunidade. Cientificamo-nos que é a partir da ação coletiva amorosa, inteligente e livre que se pode construir uma sociedade menos desigual, mais respirável e feliz.

Tratando-se de adultos, é preciso superar a escola e a partir disso, repensar as relações sociais buscando generalizar uma ecologia humana centrada em princípios cooperativos, nascidos de identidades próprias empoderadas, e plenificadas em relações alternas de interdependência. E dilatando-se esta ótica criar condições para a cidadania planetária. Isto posto, ponderamos a desconstrução da "pedagogia de mercado" descrita por Freire (1996) que legitima a ética globalizante como *conditio sine qua non* às sociedades contemporâneas. Entendemos que a cidadania planetária será um exercício possível apenas em ambiente de interlocuções individuadas, de afirmação de valores cidadãos, de plena

participação política e de mínimos humanos respeitados, como o acesso à alimentação, à moradia digna, à saúde, aos bens culturais e à educação.

Edgar Morin (2003 a-b), Rubens Alves (2003) e Pierre Lévy (2000, p.155) detalham com riqueza o papel que a educação deve ter na construção de uma sociedade diferenciada. Desafios que os membros participantes e construtores da UPC lêem, discutem e reorganizam para enfoques e práticas concretas.

Ensinemos nossos filhos a venerar o mundo e a consciência que o ilumina. Façamos-lhes perceber concretamente o caráter sagrado, mágico, da vida esse inimaginável emaranhado de todas as formas e de todas as histórias possíveis que se originam infinitamente no espaço unitário da consciência. É o fim único de a educação tornar a consciência humana consciente dela mesma e de sua disposição fundamental, sua expansão onidirecional, sua liberdade, seu amor por todas as formas e por todos os seres (SME, PDI, 2004, p.50).

A construção na UPC se efetiva no temerário do incerto: de que não há teoria concreta e acabada, não há uma certeza e uma verdade pronta e permanente; sendo assim, não existe um conjunto de organismos e organizações convencionais e regulares exemplares, e sim um conjunto de exercícios de pensar, agir, praticar e buscar, nos erros e nas práticas; nos acertos e provisórias certezas, a construção de uma nova *práxis*; uma diferente universidade, uma outra instituição que seja capaz de transformar a realidade caótica que caracteriza a sociedade brasileira, apostando inicialmente na sua própria transformação, a partir do envolvimento dos seres que a constituem.

A Universidade Popular Comunitária é um processo que se constrói ao caminhar num movimento dialético de construção, desconstrução e reconstrução permanente. Nunca estará pronta, mas em constante movimento de transformação. Esse movimento acompanhar-se-á na dinâmica de cada grupo de artistas e coartistas engajados nos processos e nas necessidades emergentes do contexto socioeconômico-político e cultural da sociedade.

3. O IDEAL *versus* O REAL

A Universidade Popular Comunitária (UPC) nasce como proposta e possibilidade de rompermos com a fragmentação do conhecimento, bem como, criar uma cultura de universidade alargada para além das paredes e muros que cercam estas unidades educacionais em todo o país. É a oportunidade de diminuir a prescrição do mercado sobre a produção da universidade, que se utiliza dela apenas como produtora de insumos humanos e de

mercadorias.

Mas o ideal colida com o real. A prática tem demonstrado que existem muitas limitações, em função dos condicionantes políticos, econômicos, culturais e ideológicos que se materializam numa camisa de força de legislações, portarias, normas que aprisionam e engessam os modelos institucionais, reproduzindo certa mesmice institucional. Este modelo convencional, jurídico-político mantém a dominação mediante um padrão único de Universidade e de escola, na cultura brasileira. A modelagem político-administrativa da educação no país, construída desde um século, aproximadamente, não nos permite um rompimento radical com as estrutura de poder e dominação que existem dentro e fora dos espaços da academia.

O projeto da UPC é radicalizante porque desde o início se propõe romper com a cultura de dominação, que para se manter, invisibiliza enorme massa humana nas categorias das relações subalternas na república. Se isso é patente quando tratamos do acesso aos bens materiais básicos, é gritante e desesperador quando nos voltamos aos espaços da produção imaterial e científica. Não nos esqueçamos que a educação no Brasil se constrói num processo histórico de modelagens categoriais que negam a subjetivação das maiorias, e de expansões recentes de ofertas orientadas pelos interesses de mercado.

No Brasil, o povo é uma ficção que serve a um modelo de exercício e controle político assentado no favor pessoal, às lideranças intermediárias e à mercantilização do voto possibilitada pela ignorância formal e política. Não nos preocupamos em constituir um povo porque o povo, constituído como tal, reinventaria o Brasil. Essa é uma hipótese que não serve aos que possuem o poder domesticado. Se a realidade política espelha essas relações, o mesmo se dá no espaço das relações sociais hegemônicas. A subalternidade e a vassalagem são ainda as marcas recorrentes e usuais com as quais convivemos sem susto ou repulsa. O poder é autocrático porque a cultura vassala, filha da ignorância, da reverência e do temor prepondera na sociedade.

A UPC se projeta em rota de colisão com a cultura e o poder. Institui-se contra o poder da cultura e a cultura do poder. Busca, portanto, romper fronteira placidamente aceitas e superar limites impostos, em nome de um humano invisibilizado e aprisionado a uma condição de transparência que não lhe reconhece a legitimidade da fala e muito menos uma pretensa condição igualitária.

Se essa condição é real na tecitura complexa da sociedade brasileira, não é menos visível nas relações dos seres concretos que habitam a UPC. A cultura autocrática é também a nossa própria cultura. E isso se demonstra nas várias limitações verificadas em nosso

cotidiano; na dificuldade do diálogo, na baixa capacidade de interação, na incapacidade de construirmos processos cooperativos permanentes entre os artisentes, na competição explícita ou velada entre pessoas e *campi*. Esse cenário é agravado pelas demandas reais de um processo em que todos são responsáveis por tudo. A carga horária é insuficiente para as dimensões de atuação previstas, para a necessidade de uma permanente aprendizagem com o saber do outro, para o exercício concreto da alteridade que reclama por uma convivência qualificada que se coloca para além dos contatos superficiais entre pessoas. Alguns artisentis não são da área da educação e mesmo os que possuem uma licenciatura não têm formação específica para a tipologia do trabalho da UPC, não possuem experiências com atividades multidisciplinares, com a organização de espaços produtivos, com um engajamento pessoal que está muito além da prestação de um serviço contratado.

Um outro complicador que poderá impedir a realização plena do projeto é o que Vitor Henrique Paro, chama de condicionantes ideológicas e culturais, que podemos ver refletidas na disputa de poder entre os artisentes numa prática que não conseguimos romper, da preservação de micro espaços de poder. Pelo domínio de informações, pela ação competitiva, pela prática da negação ou do desmerecimento do outro, pela tendência rotulatória e excludente que encontramos em muitos dos nossos comportamentos. Em razão disso, informações não são compartilhadas, ao contrário, servem como lanças ou escudos para ferir ou se proteger do outro; com quem deveríamos aprender e cooperar.

Além desses complicadores existem outros como: a falta de preparo dos profissionais antes de entrar na UPC, que pelo seu modelo e proposta precisaria de um processo formativo de desconstrução e reconstrução individual de cada artisentis. Isso somente aconteceu em parte, de maneira fragmentária e insuficiente.

Mesmo considerando que a formação dar-se-á no concreto das relações experienciadas, é absolutamente necessário que tenhamos a vivência dos fatores constitutivos e instituintes da UPC. Que tenhamos desejo efetivo e não a busca de um contrato de trabalho apenas, que estejamos dispostos ao resgate e re-significação das nossas memórias, que sintamos em nós a capacidade de causar que identificamos nos coartisentes, que estejamos propensos aos riscos do envolvimento com o outro, da ação ousada, da coragem dos enfrentamentos necessários. Daí, um dos assombros. A inexistência de qualquer modelo formativo que possa assegurar as ótimas condições do trabalho. E o espanto de verificarmos quão longe estamos nessa trajetória entre nós mesmos e nossas projeções.

Os condicionantes culturais e ideológicos que circulam nos espaços das escolas estão também nos espaços da UPC. Com a mesma eficácia de certos mecanismos da cultura de

confronto ou competição que estão presentes nas instituições educacionais e nas escolas públicas, criando conflitos, inseguranças e servindo de obstáculos para o avanço do processo. Os discentes e docentes, condicionados que somos ao modelo tradicional, possuímos dificuldades para compreendermos os processos de aprendizado em que a cooperação e a solidariedade são imprescindíveis, uma vez que a dimensão do humano se sobrepõe à mecânica técnica das ritualísticas e dos métodos de ensino. Por essa razão, muitas vezes não conseguimos ver resultados de aprendizagem; inquietamos-nos com a lembrança dos conteúdos típicos da oferta formal dos currículos proclamados e cartoriais. Não desenvolvemos processos próprios de avaliação que nos dêem segurança em relação ao trabalho desenvolvido.

A forma diferente de estimular o discente ao processo de construção do conhecimento através da exteriorização do que sabe, a partir de sua história de vida provocaram impactos. Muitos coartiscentes não viam aprendizado no processo de relatar sua história de vida. Para algumas pessoas principalmente aquelas ligadas a uma igreja evangélica relatar sua história de vida era voltar ao mundo do pecado, a sua prisão anterior, porque para eles, a história passada lhe constituía em prisão, em pecado e, portanto um desligamento com Deus. Sendo assim, falar do passado é resgatar memórias que devem ser apagadas, esquecidas.

Os que se dispuseram, descobriram que o fato de terem relatado sua história lhes permitiram se verem enquanto sujeitos da história do país e parte de um mundo não percebido antes, o mundo da beleza de ser humano e construtor de realidades vivenciadas por cada um e cada uma. Uma senhora questionou quando dissemos que os trabalhos seriam inicialmente conduzidos por meio da história de vida das pessoas, ela dizia, “o que querem saber da minha vida, não tenho nada de interessante para contar, não vejo o que posso aprender com o sofrimento e as decepções que eu vivi!” Essa senhora desistiu pouco tempo depois.

Algumas pessoas estavam em busca de um modelo de ensino igual ao que estão acostumados a ver nas escolas onde estudam seus filhos. Contudo, aqueles que apostaram no *diferente* e continuaram, estão construindo conhecimentos, habilidades, atitudes e iniciativas pertinentes à sua expectativa de vida, aos seus desejos e esperanças.

Mas quando buscamos sair de um extremo e ir ao outro, corremos o risco de no cotidiano apenas reafirmar o que pretendíamos negar.

Vejo, ainda, que a atual composição do quadro de artesantes com um número de profissionais contratados maior que o de efetivos contribuiu significativamente para os atrasos de atividades previstas, principalmente na dimensão do envolvimento pessoal necessário, para

os processos de envolvimento. Os profissionais que entraram nessas condições tiveram dificuldades para o exercício profissional com o projeto em andamento, e com as atividades que deles demandavam, muita dedicação. É claro com algumas exceções. Há no grupo de artesantes pessoas com várias expectativas, mas são poucas que se comprometeram de forma radical com o projeto. Não estou afirmando que não deva ter diferentes expectativas e interesses, mas que todos devam se comprometer com a função específica proposta coletivamente e a cada um (a). Esse compromisso passa pelo respeito ao outro enquanto profissional e pessoa humana, sem esquecer a história de vida de cada um (a), respeitando a individualidade das pessoas, as necessidades, sentimentos e valores que de forma muito incisiva influenciam nas atitudes e ações. Esses justos jogos entre as dimensões pessoais e as demandas coletivas estão num campo de conflitividade. E a democracia, para ser justa, é sempre um campo de conflitos negociados. Como afirma Chauí, “[...] a democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade [...]” (1995, p. 431).

Na prática cotidiana, contudo, existem contradições. O que está no projeto é sempre utopia. Não é o que se encontra nas ações educacionais em curso no cotidiano. Mas é na utopia que se inspira o cotidiano.

Houve também uma dissintonia no campo subjetivo, quer dos artesantes, quer dos coartesantes, que mantida prejudica o avanço e a qualidade geral dos processos. Por outro lado, cria situações inovadoras e enriquece a criatividade. Essa conflitividade é válida também no campo da prática política instaurada. Há uma cultura do discurso de solidariedade, respeito, diálogo, fraternidade, mas no cotidiano as atitudes não são sempre coerentes. Busca-se construir qualidade de vida para as comunidades, mas a qualidade de vida proporcionada pelo desgaste do trabalho, pelos conflitos de um projeto utópico em processo instituinte, e os salários descontínuos e insuficientes dos profissionais que executam o trabalho no projeto é frágil.

Os conflitos gerados, a carga horária exorbitante, a quantidade de trabalho sem atribuições delimitadas por razões metodológicas – todos compartilham de todas as funções – e as responsabilidades atribuídas aos profissionais, tanto no sentido do envolvimento humano, nas relações quanto na manutenção simultânea da produção de pesquisa, ensino e extensão produz um desequilíbrio emocional e físico expressivo.

Os fatores de ordem estrutural e econômica tem sido determinantes desde o início da implantação do projeto, como a falta de espaços adequados, biblioteca, laboratório, acesso a *internet*; equipamentos necessários para as atividades educacionais; a falta de ajuda de custo

para os artistas executarem trabalhos fora do *campus*, tais como: articulação política, convênios e parcerias. A falta de recursos financeiros necessários à manutenção dos *campi*, ou a insuficiência dos que são disponibilizados.

A falta dos aparatos legais consubstancia as justificativas dos gestores públicos que se vêem amarrados pela legislação, o que acaba dificultando o avanço dos trabalhos. Essa mesma falta de estrutura legal, quando utilizada pelos gestores, desmotiva os coartistas a ponto de alguns abandonarem o processo de formação, quando ouvem que eles não irão receber certificação no término do processo, que não há correspondência entre o que fazem e as grades curriculares previstas para a educação formal, e assim por diante.

No que tange, aos direitos dos profissionais, a falta de legalidade tem se configurado em um outro problema, pois os artistas (docentes) são tratados de forma pendulares e arbitrários, a depender do interesse em questão.

A Lei que institui o Plano de Carreira, Cargo e Salário (PCCS) foi publicada em data coincidente com o *interdito* eleitoral. Só teria vigência em janeiro de 2005. Com a mudança administrativa na Prefeitura de Cuiabá, criou-se um vácuo de interpretação que impede, até o momento, o enquadramento na carreira e que abre margem a entendimentos arbitrários.

Se por um lado os artistas não gozam das prerrogativas próprias da carreira, por outro são alijados dos direitos profissionais dos professores. Dessa forma, os artistas não recebem os salários especificamente previstos, não têm férias de quarenta e cinco dias no ano, não são liberados para estudar, como é o caso dos pesquisadores que estão fazendo mestrado. Na proposta da UPC, os pesquisadores devem fazer o mestrado e doutorado em serviço, mas com vinte horas para estudar e vinte horas para executar suas atividades no *campus*.

A falta de diálogo entre o poder público na compreensão da continuidade do projeto tem criado instabilidades. Pois, nenhum de nós, artistas ou coartistas sabe, concretamente, de nossa sobrevivência e continuidade *amanhã*. A ruptura com a carreira de professor, que nos assegura, caso seja sancionada a profissão *artistas*, gera uma instabilidade nos direitos adquiridos na profissão que antes exercíamos. Todos, de alguma forma, expõem-se no projeto, a pagar um preço muito caro à utopia em curso.

Vale ressaltar que embora os riscos sejam eminentes, os profissionais que apostaram na utopia e dispuseram correr os riscos, estão construindo conhecimentos e valores singulares. Durante a minha trajetória de educadora estive inquieta e indignada com a falta de compromisso do poder público e com a mesmice que se encontra a educação no Brasil. A cada ano de trabalho aumentava a minha ansiedade por algo que fosse modificar e até mesmo romper com o modelo educacional insuficiente do ponto de vista social. Trabalhar na UPC

tem me possibilitado uma convivência humana e social que depois de quatro anos de exercício profissional posso assegurar que não sou a mesma, nem pessoal, nem profissionalmente. Nessa trajetória fiz e refiz conceitos e valores arraigados da cultura na qual faço parte. Dentre os valores superados destaco alguns que considero de maior relevância no momento, a superação de preconceitos e do medo de ousar; a perda da ingenuidade de que todo trabalho coletivo deve ser de consenso, apenas e não de conflito; adquirir maior compreensão no que tange o processo democrático como espaço inerente de conflitos, sem perder de vista a eticidade profissional.

Na proposta da UPC o mínimo de artisentes é de cinco por *campus* durante o início do trabalho e o máximo é de sete no processo de manutenção do projeto. Nenhum *campus* iniciou com o número máximo, e alguns *campus*, como aquele no qual trabalho, somos quatro profissionais. Penso que a prática demonstra o contrário, que o número máximo no início do projeto seria necessário, e que depois de algum tempo de estudo os coartisentes se mostram habilitados para ser de fato os co-participantes de todas as atribuições necessárias ao projeto, de forma a não sobrecarregar os artisentes.

Vale repetir que todas essas realidades somam-se às dificuldades naturalmente advindas pelo desenvolvimento de um trabalho que rompeu com a *cultura escolar vigente*, provocando insegurança e conflitos entre artisentes e coartisentes da UPC. Elas não percebiam o valor do aprendizado na forma como trabalhávamos, portanto faziam pressão querendo aprender conteúdos como aqueles que a escola dos filhos ensinava. Embora, estivessem os conteúdos de caráter universal, sendo trabalhados de uma forma diferente, era difícil a compreensão disso na relação cotidiana. Ao atendermos as demandas dos produtos que estavam sendo construídos, defrontávamos com necessidades de múltiplas ferramentarias que aprofundavam ditos “conteúdos” por outros caminhos.

Por essa razão muitos coartisentes desistiram e, somente mais tarde se arrependeram e procuraram voltar, por vezes não sendo mais possível o retorno. Isso ocorreu em função da conclusão de produtos, que na UPC são considerados como uma etapa socialmente concluída por todos.

As pessoas que acreditaram na possibilidade de aprender com a maneira diferente de trabalhar que experimentávamos, ficaram e não estão arrependidas. Pelo contrário, lutam aguerridamente para que a UPC continue e defendem hoje seu modelo e proposta, inclusive em outros espaços e organizações.

Apesar dos problemas, contradições e conflitos acima registrados, e também por eles, a UPC se mostra válida, do ponto de vista dos avanços na aprendizagem, na mobilização

política, na transformação real e concreta vivida por muitas pessoas, na alteração positiva da imagem social experimentada por todos, nos resultados conseguidos, de ampliação de ingressos e rendas e, sobretudo na inauguração de um projeto de confronto com os modelos estabelecidos. Ela abre, na prática e visivelmente, um novo horizonte na percepção das capacidades de pessoas e indivíduos; configura-se como espaço de enfrentamento conceitual necessário, do qual aqui temos apenas um pequeno exemplo.

Vale encarecer a insegurança gerada pela falta de um modelo prévio a ser seguido. Isso provocou conflitos de ordem pessoal e coletiva com impacto na vida e trabalho dos artistas e coartistas. As formas e maneiras de encararmos a insegurança podem possuir gradações e interpretações personalíssimas. Talvez sejam vistas como limitações do aprendizado pelo tensionamento experimentado nas trocas de conhecimento *versus* experiência cotidiana, talvez sejam elas próprias, dimensões dolorosas de um reconhecimento individual que nos revela diferentes das projeções autógenas que fazíamos sobre nós próprios. Talvez agucem o sentido de solidão que nasce naturalmente do sincero processo de individuação. Talvez nos aproxime do abismo de dúvidas que cerca a fragilidade dos conceitos que apresentam o mundo como uma ordem racional. Talvez nos localize no absurdo de uma responsabilidade que, sendo estritamente pessoal, condiciona, delimita e define todo o cosmos.

É menos doloroso, mais fácil e normal sermos apenas o que sempre fomos. Sem dúvidas existenciais, personagens bem treinados de uma peça reconhecida por todos, ou pela imensa maioria. Ser diferente é subverter o *script* sob pena de perder o público. É não ter papel. É ser autor, mais também personagem. Além do mais, entre nós, profissionais que iniciamos o trabalho da UPC, quem estava qualificado previamente para executar esse tipo de trabalho inteiramente novo? Em quem inspirar, de onde extrair exemplos?

Ainda que todos os trabalhadores do ensino alocados na UPC possuam formação superior e pós-graduação, eram esses os requisitos necessários? Eram condições facilitadoras ou inibidoras?

A idéia que fazíamos inicialmente era de que os profissionais que tivessem experiências com educação de adultos, educação popular, movimentos sociais fossem os mais adequados para executar o trabalho. No decorrer do desenvolvimento do projeto foi revelado que isso não era garantia, pois toda ideologia dominante tomada da cultura escolar e da formação universitária estava arraigada e se reproduzia nas atitudes cotidianas dos profissionais, por vezes agravando os objetivos. Mesmo educadores populares, nos fizemos educadores, e não populares.

Se entendermos o processo de individuação como experiência formadora da principal dimensão do trabalho de arte, seria ele profissionalmente exigível? Ser eu, ser inteiro, pode ser considerado uma dimensão de serviço, um trabalho profissional? Pode a subjetivação ser alçada à condição de pressuposto (um deles) de um trabalho profissional?

A falta de uma avaliação mais profunda do processo, que deveria ter acontecido quando o projeto fez três anos de implantação, deixou um vácuo ainda a ser preenchido. Penso que a avaliação teria nos dado condições de percebermos que os caminhos que estávamos percorrendo não nos permitiriam alcançar alguns dos objetivos propostos no projeto. O desenvolvimento do trabalho no dia-a-dia não possibilita uma visão global do processo, o que tem impedido que percebamos as incoerências, fortalecendo a centralização e o autoritarismo arraigado nas pessoas.

Toda formação profissional dos artesãos da UPC construída sob cenários e bases autoritárias, como de qualquer pessoa de nossa sociedade, é constantemente contraditada por um projeto político francamente anticultural, emancipatório e insurrecional. E a cultura autoritária começa pela educação familiar, como afirma Paro “[...] não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la [...]” (2004, p.25). Em função deste processo centralizador há muitos conflitos entre os artesãos.

Os condicionantes de ordem política e econômica inviabilizam a efetivação do projeto idealizado ‘no papel’. Do meu ponto de vista, o que está sendo efetivado não vai dar conta de assegurar parte dos objetivos do projeto original em médio prazo. Como afirma Paro, “uma sociedade autoritária, com tradições autoritárias, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia [...]” (2004, p. 25).

Vejo que em parte, o autor tem razão quando afirma a incoerência entre o que se pretende e o que de **fato** é possível fazer numa sociedade autocrática. Na prática cotidiana da UPC o processo democrático vem sendo afirmado, pois os sujeitos envolvidos têm exercitado a participação através do movimento cotidiano²² da prática na UPC. Na gestão atual os recursos financeiros de investimentos não parecem fluir para as necessidades mais prementes. De forma a ser necessário muito improvisado, gerando precariedade na execução. Embora a ideia fosse que os recursos seriam captados pela Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC), criada para ser a mantenedora da UPC, na prática o processo é lento. O ano de 2005 já está em seu segundo semestre e a UPC ainda não tem recursos financeiros para garantir sua

²² Esse movimento do qual me refiro está explicado no capítulo em que discorro sobre a educação na UPC.

manutenção. Não há interesse por parte do gestor público municipal na continuidade do projeto? Existirá um esforço real para superação das dificuldades?

A justificativa da Secretaria Municipal de Educação é de que o orçamento da educação fundamental não é suficiente para atender as crianças que seriam priorizadas em relação à educação dos adultos. É possível, entretanto, que as concepções políticas atreladas à proposta do Estado mínimo, preconizada pela política neoliberal, estejam em curso.

No que tange ao processo democrático na UPC, houve avanços, com diferenças entre os *campi* onde as culturas se desenvolvem de maneira desigual. Entre os artistas os condicionantes ideológicos e culturais têm impedido o processo democrático de forma mais expressiva. Passos citando Vasconcelos afirma que,

ninguém conscientemente assume que está fazendo uso autoritário da educação, que está reproduzindo o sistema, que está propiciando a formação de cidadãos passivos, operários obedientes na fábrica, e isto não é mentira, uma vez que não há intenção mesmo [...] (2004, p.40).

Os condicionantes mencionados têm contribuído com atrasos nos encaminhamentos de projetos para a captação de recursos financeiros.

Uma das propostas do projeto da UPC é possibilitar a geração de trabalho e renda para as pessoas envolvidas, a partir da construção do conhecimento e do exercício da sua capacidade de causar. Os processos têm caminhado num nível ainda artesanal por falta de recursos orçamentários destinados a esse fim. Falta organização e articulação do grupo de artistas e coartistas para encaminhar projetos de captação de recurso; há dificuldades para a realização de trabalho coletivo em que envolveria recursos financeiros.

O processo de construção e sistematização do conhecimento na UPC tem produzido impactos positivos nas relações subjetivas e intersubjetivas, favorecendo a organização mínima dos sujeitos para a produção coletiva de trabalho e renda, no campus Paulo Freire foi criada uma associação de produção artesanal de doces caseiros, e outros tipos de artesanatos. No campus Herbert de Souza criaram laboratório de estética.

Contudo, as alterações são lentas, pois passam pelo processo educacional e pela construção da individuação de cada pessoa. O laboratório de intervenção pensado como mecanismo de transformação produziu impacto político na participação dos cidadãos de forma a iniciar uma alteração na realidade cotidiana concreta de cada pessoa e família. Pois estão tomando parte e fazendo parte no processo de mobilização pela educação de adultos,

pelo fortalecimento da UPC de Cuiabá. Pois, os coartisentes, juntamente com os artistas e parceiros criaram um Fórum Permanente de Educação Cidadã (FOPEC) que tem propiciado a sociedade organizada a se mobilizar em prol de uma política educacional para o Estado de Mato Grosso. A partir dessa mobilização os coartisentes participam de reuniões em diferentes espaços, na Secretaria Estadual de Educação (Seduc), Palácio Paiaguás com o governador Blairo Maggi, vale ressaltar que em uma dessas reuniões o governador perguntou para o coartisentes Auro, porque a UPC é importante para ele. Auro respondeu que se não fosse a UPC ele não estaria ali na mesa do governador discutindo com ele a educação de adultos. Já participaram de duas Audiências Públicas que tinham como pauta a UPC de Cuiabá e a criação da UPC estadual. Também estão participando da Cooperativa Curimbatá, da Audiência Pública pela implantação do Centro Público da Economia Solidária na UPC, entre outras.

Ainda assim, a idéia precisa ser melhorada, disseminada e fortalecida, pois o que foi alcançado em termos de resgate dos valores humanos, como: elevação da auto-estima, recuperação da autoconfiança, valorização da pessoa humana em detrimento dos valores de mercado, bem como, a produção do conhecimento enquanto construção da autonomia e emancipação política, social, cultural mostra a importância e a pertinência do que pretendemos.

CAPÍTULO II

4. A DOMINAÇÃO DO PODER PATRIARCAL E AS LUTAS PELA LIBERTAÇÃO DA MULHER

A História Social da Mulher foi e está sendo construída de momentos significativos de lutas e conquistas. Em todos os tempos a mulher lutou intensamente pelo direito de se realizar enquanto sujeito. A sua satisfação é na busca da *auto-expressão*, da capacidade de desenvolver-se *reflexivamente*, na busca do prazer de *criar e recriar coisas e idéias*, e se vê valorizada pelos outros e por si mesma. A sua luta teve particularidades ao longo da História, teve que lutar pela valorização do bem-estar, por igualdade de oportunidades e de direitos, por demandas específicas.

As mulheres sujeitos da investigação possuem na trajetória de vida uma história semelhante à de todas as mulheres brasileiras, sua construção histórica perpassou todos os âmbitos da realidade social, desde a luta pela sobrevivência, pela superação do sofrimento, pela conquista dos direitos constitucionais, sociais e políticos, bem como a luta pelo respeito por parte do companheiro. Na sua maioria são descendentes dos povos indígenas e / ou afro-descendentes, de famílias da classe subalterna, com pouca ou nenhuma escolaridade. São mulheres que conheceram a violência e, muitas delas, sofreram na infância, violência sexual por membros da própria família e ainda sofrem a violência cometida pelo companheiro.

Essas mulheres são desprovidas de recursos materiais, porém riquíssimas de conhecimento cultural, sabedoria popular, coragem e ousadia. Usufrui de uma força psicológica característica do sexo feminino, que as transformam em protagonistas da vida social familiar e comunitária. Força que lhes permite lutar pelos direitos essenciais a vida humana, como a liberdade, pelos sonhos e desejos pessoais; lutar pelos seus queridos. Portanto, a luta dessas mulheres por cidadania não é um fato isolado e recente, mas é uma contextualização da cultura patriarcal de dominação que ainda se mantêm na sociedade brasileira.

Desde os tempos mais remotos como narra o texto Bíblico à mulher lutava por direito a conquista da cidadania. Mas foi a partir do movimento Iluminista (século XXIII), que cresce a demanda das mulheres pelos direitos emancipatórios. Como afirma Pinsky e

Pedro “[...] o Iluminismo abria perspectiva, possibilitando, uma nova abordagem da arena pública (e, conseqüentemente, da questão da cidadania), ao afirmar ser cada indivíduo possuidor de direitos inalienáveis [...]” (2003, p. 266). O ideal iluminista pregava os direitos de igualdades tanto para homens e cidadãos em contraste com as teorias sociais mais antigas que pregava a hierarquia e a desigualdade como sendo necessária e inevitável. Esse foi um período de muitas contradições, por um lado tinha os que defendiam a igualdade de direitos incluindo as mulheres, mas para outros a mulher não podia ser incluída porque não seria capaz de usar a razão, pois elas são movidas pelas paixões. Sendo o Iluminismo o uso da razão absoluta, as mulheres seriam ameaças ao bom funcionamento da sociedade.

A lógica que permeava a sociedade era, as “[...] mulheres eram inferiores aos homens: nas faculdades cruciais da razão e da ética e que deveriam, portanto estar subordinadas a estes [...]” (PINKY & PEDRO, 2003, p.267.) Portanto, o ideal de mulher era silenciosa, modesta, casta e subserviente.

Mesmo sobre as ameaças e rangidos de dentes dos filósofos contrários, as mulheres disseminaram sua influencia, nas cortes (rainhas, cortesãs e amantes de reis e nobres) e fora dela, nos salões. A ousadia dessas mulheres teve um preço, foram *excluídas, repudiadas* pela sociedade. Para aqueles que viam a participação da mulher na política, na cultura, na vida social como uma intromissão, bastou para que cidadãos influentes como: filósofos, jornalistas, burgueses e políticos ridicularizassem-nas e repudiassem-nas em favor da mulher doméstica que tinha a família como razão existencial. Esse pensamento ganhou amplitude muito rápida ultrapassando fronteiras a ponto de ser consolidado nas leis, na imprensa, na opinião pública e na política de Estado.

A educação como parte das políticas de estado passa a sistematizar essa cultura de dominação utilizando a visão mecanicista do mundo. Esse modelo educacional ministrado nas escolas fortaleceu a idéia machista de sociedade, no qual o homem foi privilegiado, e todos os direitos a ele concedidos. Ele foi visto como o único ser ativo e criativo, enquanto a mulher era denominada de *passiva e receptiva*, sua prioridade deveria ser de servir o macho e cuidar do bem-estar da cria.

A cultura de dominação da mulher construiu valores que justificou a violência contra a mulher durante muitos séculos, há algumas décadas o crime contra a vida de uma mulher cometida pelo homem, se justificada pelo adultério, não haveria penalidade para o criminoso porque era abonado em defesa da honra. Embora as mulheres tenham cometido crimes bárbaros em toda a história da humanidade na maioria dos casos foram cometidos para

defender-se do agressor, defender um ente querido, mas também por maldade e interesses políticos ou pessoais.

Como afirmou Mesquita ao relatar três crimes cometidos em Mato Grosso nos anos de 1875 e 1876

[...] em todos esses bárbaros delictos, como auctoras, três mulheres, que aberrando assim do conceito que geralmente inspira fragilidade e meiguice das descendentes de Eva, apparecem, portanto, no tablado da delinquência regional, como três Gorgonas, dessas criações mythicas em que o gênio inventivo dos antigos fixou todo o poder de perversidade de que é capaz uma alma femenina, quando marcada pelos estigmas degenerativos ou impelida pelas grandes paixões allucinadoras [...] (1978, p. 89).

Desses crimes relatados, uma mulher mata o pai, a outra mata o irmão e a terceira mata a filha. Sobre o terceiro crime o autor relata

[...] uma mãe trucidada selvagemmente a sua filha, num desvairo que se poderia dizer a hypertrofia da honra, se não fosse a da própria atrocidade, por ser a negação do mais puro e instintivo dos sentimentos humanos – o carinho maternal [...] (MESQUITA, 1978, p. 90).²³

O mito da mulher enquanto um ser frágil, meigo, passivo, subserviente foi sustentado por vários séculos porque de um lado o processo educacional se encarregou da manutenção desse *status*, por outro a assimilação pelas mulheres desse *status* era conveniente, em parte, embora não tenha sido uma regra geral. Por falta de estudo e de uma profissão as mulheres foram, por muitos séculos, dependentes financeiramente do companheiro ou dos pais. Mas de forma geral as mulheres sempre estiveram em vantagens com relação ao homem, no que se refere ao emocional, pois elas são mais resistentes emocionalmente, capazes de suportar por muito mais tempo as pressões externas e internas ao seu meio, isso é possível analisar quando observamos a capacidade que uma mãe possui para educar tantos filhos sem a contribuição masculina. No que tange a força física, a mulher não pode ser comparada ao sexo oposto, embora haja mulheres que medem forças com homens na luta esportista de queda de braço e em outras lutas praticadas por homens e mulheres. Mesmo nos dias atuais com um processo educacional objetivado na desconstrução de valores arcaicos de manutenção do machismo e da violência justificada pela diferença entre machos e fêmeas, assim como, Leis Constitucionais que pune o agressor, ainda existem mulheres sendo violentadas em todas as classes sociais.

²³

Os motivos que levaram aos crimes não descrevi por entender não serem importantes já que o meu objetivo não é o crime em si, mas desmistificar a fragilidade, meiguice e passividade da mulher.

A cultura circulante é igual para todas as pessoas, porém a forma como cada um e cada uma internalizam e externaliza essa cultura se dá de forma diferente, a construção subjetiva se faz nas relações com o outro e com o mundo social, mas sua internalização e a externalização *sui generis* é o fator determinante da identidade pessoal. Como afirma Berger,

[...] o indivíduo é socializado *para ser* uma determinada pessoa e *habitar* um determinado mundo. A identidade subjetiva e a realidade subjetiva são produzidas na mesma dialética (aqui, no sentido etimológico literal) entre indivíduo e aqueles outros significativos que serão encarregados de sua socialização [...] (1985, p. 29)

As mulheres construíram a visão da realidade, os valores, conceitos e preconceitos do mundo de forma individual, particular, mesmo nas culturas machista existiram e existem mulheres que internalizaram a cultura construindo sua identidade e subjetividade diferente da estabelecida socialmente, por essa razão nem todas ficaram e ficam inertes diante das circunstâncias. Na construção social as mulheres se apropriaram da idéia de que o sexo feminino por natureza é em parte, dotado de fragilidade, meiguice, passividade e utilizando-se desse mito as mulheres lutaram pelos seus direitos. Usaram e usam da teoria da fragilidade, passividade para seduzir, manipular pessoas e situações de acordo com suas conveniências.

As mulheres que estiveram à frente do seu tempo foram desprezadas, humilhadas e muitas sofreram a violência física e psicológica. Esse estigma sobre a mulher ultrapassou fronteiras, bem como, a coragem e ousadia. Em grande parte da cultura humana, a mulher é ainda submissa ao homem, em algumas sociedades a mulher é vista como empecilho, como no caso dos índios Yanomami que por necessidade de proteção a aldeia prefere as crianças do sexo masculino, por essa razão, muitas crianças do sexo feminino são assassinadas logo que nascem. Werner afirma que,

[...] as meninas que sobrevivem têm poucas possibilidades de influir na escolha dos seus maridos. Muitas vezes são prometidas a um homem muitos anos antes da chegada da puberdade. As mulheres casadas precisam responder rapidamente aos desejos dos seus maridos. Quando insatisfeitos, os maridos punem as mulheres com as mãos, com brasas de fogo [...]. As mulheres esperam este tratamento dos homens e até julgam como sendo mais carinhoso o marido que as deixa com mais cicatrizes na cabeça [...] (1987, p. 83).

Em algumas culturas a mulher é líder e possui o poder de decisão, desfrutam de mais poder que o homem, em outras, ela possui de igual modo, o poder político e social. Na cultura de alguns povos da África a mulher possui destaque privilegiado, como afirma Werner

[...] os ashanti [em Ghana] os mende [de Sierra Leone] e os nupe [da Nigéria] as mulheres ocupam altos postos nos governos tradicionais. São princesas

importantes, caciques femininas, ou rainhas mães. Na sociedade yoruba da Nigéria as mulheres tinham a sua própria líder, a *lyalode*. Em algumas comunidades yoruba as *lyalode* herdavam suas posições, mas na maioria eram eleitas pelas mulheres [...] (1987, p. 84).

Nas diferentes culturas a mulher exerce papéis específicos, em algumas possui maiores destaques, em outras seu papel é apenas de procriadora, mas é importante em todas as culturas, da mais simples a mais complexa, pela capacidade de gerar a vida. As informações sobre o papel da mulher nas diversas culturas nos permitem compreender que não é possível analisar a condição da mulher sem levar em conta o contexto cultural, social e econômico no qual a mulher faz parte e toma parte.

Na Revolução Americana as mulheres tiveram a frente de atividades nas propriedades, mantendo a família sozinha enquanto os esposos estavam na Revolução. Dessa forma elas acreditavam que estavam desempenhando um ato cívico, que trabalhavam para o bem comum e a favor da liberdade. A partir disso, a atuação feminina passa a ter outro olhar. Algumas passaram a defender o acesso à educação que qualificasse o potencial intelectual das mulheres para desempenhar atividades de prestígio social como trabalho intelectual, antes atribuído somente ao homem.

Em consequência disso às mulheres passaram a formar associações de mulheres, muitas ligadas à Igreja para ajudar os desamparados. Empossadas dessa obrigação, elas passaram a ter maior participação nos movimentos sociais: abolicionistas, feministas e abrem os espaços para a vida pública e emancipação.

Um outro momento de ascensão da participação da mulher foi na Revolução Francesa, em que as manifestações e reivindicações por abastecimento, pela falta de controle dos governantes sobre a economia fizeram com que a Revolução chegara mais cedo. Elas estiveram na Queda da Bastilha e na Marcha até Versalhes provocando a volta da família Real a Paris.

Organizaram grupos, e instituições para garantir seus direitos e lutaram pelo direito ao ensino, ao emprego, a portar armas, cobrou do governo o controle de preços, entre outros. Mas a sua presença no novo poder foi passiva. Pois a sua presença era irregular, o governo não reconhecia seus direitos. Embora a luta das mulheres não tenha sido homogênea, pois havia duas linhas distintas, como afirma Pinsky e Pedro,

[...] a *igualitária* (baseada no reconhecimento da igualdade entre os seres humanos, homens e mulheres) e a *dualista* (que ressaltava e valorizava a diferença e as contribuições culturais femininas); assim, em muitos assuntos, divergiam se

queriam ou não que as mulheres recebessem um tratamento diferente do reservado aos homens [...] (2003, p. 287).

Elas tiveram grandes influências no movimento revolucionário, inspiradas no direito Declarado pelo Ideal de Liberdade de homens e do cidadão. Mas quando o movimento revolucionário desenvolveu-se as mulheres ficaram de fora da participação política. Pois, a maioria dos homens que lutaram na revolução não acreditava que as mulheres teriam parte nos direitos como: *Liberdade, Fraternidade e Igualdade*, Ideal da Revolução. Mesmo assim a Revolução Francesa deixou marcas profundas quando se trata da mulher, mesmo tendo ficado fora da participação política a trajetória histórica delas teve um grande significado, pois colocam em discussão os direitos de gênero.

As atitudes das mulheres nesses movimentos colocam em construção o seu mundo que até hoje está sendo modelado pelas suas ações. No mundo contemporâneo as mulheres já ocupam todos os espaços do trabalho, das ciências, da política, da cultura, entre outras.

[...] o mundo do homem [...] é um mundo aberto, ou seja, um mundo que deve ser modelado pela própria atividade do homem [...] por essa razão ele possui uma dupla relação com o mundo. O homem precisa fazer um mundo para si [...] Não pode descansar em si mesmo, e para entrar em harmonia consigo mesmo precisa exprimir-se continuamente em atividade. A existência humana é um contínuo “pôr-se em equilíbrio” do homem com seu corpo, do homem com o seu mundo. É nesse processo que o homem produz um mundo. Só num mundo assim, que ele mesmo produziu, pode o homem estabelecer-se e realizar a sua vida [...] (BERGER, 1985, p.18)

Como afirma Berger, o mundo dos humanos é um mundo aberto estará sendo construído e reconstruído continuamente, sem esse processo não haverá um mundo humano nem cidadãos emancipados. As mulheres em todo processo histórico tem construído seu mundo distinto do mundo do homem, pois sua forma de ver o mundo e a si mesma é diferente da forma como o homem se relaciona com ele e com o mundo, isto é, seus valores, sentimentos são diferentes, mas sua racionalidade e responsabilidade humana são iguais entre homens e mulheres em todos os tempos e espaços.

As mulheres sempre estiveram desenvolvendo atividades, sejam no anonimato ou não, o diferencial está nas mudanças processadas por elas das concepções e conceitos construídos culturalmente. Nos últimos tempos elas têm desmistificado a cultura da fragilidade, da irracionalidade feminina, sem perder de vistas a meiguice, o lado humano, a maternidade, a força psicológica. Mesmo tendo sido ampliado o espaço, ela gerencia a família, o trabalho, a vida pessoal e ainda lhe sobra tempo para desenvolver atividades humanitárias de toda ordem.

A presença da mulher em todos os momentos da história da humanidade foi marcada por diferentes atitudes e fatos, a mulher esteve como liderança a favor da vida, dos valores humanos, mas também contra esses valores e a vida, exemplo disso são as atitudes das mulheres alemãs que trabalharam como voluntárias na Segunda Guerra Mundial como carrascas das mulheres judias.

Como afirmou Goldhagen,

[...] o pessoal feminino alemão tentava privar as judias de todos os vestígios de humanidade. Ignorava as necessidades básicas de sobrevivência. Batia sem motivo até sangrar, muitas vezes por capricho. Proibia as prisioneiras judias de guardar até o menor item pessoal, o mais tênue registro de identidade. Sob todos os aspectos, os alemães trataram as prisioneiras não-judias de modo diferente, reconhecendo, ainda que parcialmente, a humanidade que eles, alemães, compartilhavam com elas [...] (1997, p. 366).

A construção social, embora tenha permitido a criação do mito da mulher frágil, meiga não garantiu de forma homogênea a manutenção desse mito, pois de maneira particular a mulher construiu sua subjetividade e rompe com essa idéia mitológica tornando-se capaz de atitudes e ações, tanto previsíveis quanto imprevisíveis. Por essa razão, um processo educacional de manutenção do *status quo* foi necessário para garantir o poder masculino em detrimento do poder feminino. Diante desse cenário o preconceito e a submissão da mulher sofreu mudanças lentas, mas gradativas que permitiram ao sexo feminino romper os elos das correntes de sua prisão.

O papel da mulher no Brasil Colônia teve particularidades em relação às mulheres européias e mesmo no Brasil houve diferentes momentos em que a mulher participou de maneira anônima, da história e em cada um desses momentos a luta teve desfecho singular.

O direito a educação formal era privilégio somente do homem, os filhos das famílias detentora de posses eram mandados a Europa para estudarem, já as mulheres eram preparadas apenas para serem dona de casa, esposas e mães, quando muito aprendiam a ler e escrever, mas não havia a preocupação com a produção intelectual da mulher, pois a lógica utilizada nesse período era a mesma seguida na Europa em que a mulher não possuía domínio das faculdades racionais para utilização da razão. Sendo assim, a preocupação dos pais era com os filhos.

O sistema educacional existente até meados do século XIX, distinguia a educação da mulher e do homem. Como afirma Hahner, “[...] o sistema escolar brasileiro exprimia o consenso social sobre o papel da mulher. Ensinava-se a ela só o que fosse considerado necessário para viver em sociedade [...]” (2003, p. 73).

A mulher negra e forra privada de todos os direitos de cidadania trabalhava muito mais, pois tinha que sustentar sua família que era numerosa e na maioria das vezes não tinha marido. Trabalhava para pagar os impostos que lhe eram atribuídos pelo governo por ser negra e livre. A maioria delas além do trabalho braçal exercia o ofício de prostituta no intuito de conseguir dinheiro suficiente para pagar os impostos.

Com relação à atuação da mulher na política nem mesmo as de famílias abastardas tinham direitos. O papel social da mulher durante esses três séculos era de manutenção do lar e de certa forma protetora do marido, pois o *status* que o homem tinha perante a sociedade provinha não só de sua família-pai e mãe, mas, sobretudo do papel que a mulher exercia no seio da sociedade. “[...] a mulher é convidada, assim, a preparar no privado a imagem de si proposta no coletivo e, em particular, a evitar a intrusão abusiva de sua imagem aos olhares de outrem [...]”. (DUBY e ARIÈS, 1990, p. 349).

Afirma Berger

[...] a sociedade, como fato objetivo e externo, manifesta-se, sobretudo na forma de coerção. Suas instituições moldam nossas ações e até mesmo nossas expectativas. Recompensam-nos na medida em que nos ativermos a nossos papéis [...] (1986, p. 105.)

Como afirma Berger, a sociedade manifesta-se em diferentes formas de coerção, por essa razão, a figura da mulher tinha diferentes destaques sociais, a mulher não aparecia, mas o sucesso ou fracasso do homem estava ligado ao papel da companheira. Seja no aconchego do lar, ou nos salões, ou ainda nos prostíbulos; a mulher exercia influencia nas decisões dos homens. No entanto, nas rodas masculinas as mulheres não tinham direitos de opinar, de sugerir ou até mesmo de decidir politicamente alguma questão. Mas eram usadas e manipuladas de acordo com as conveniências do poder socioeconômico e político. Como afirma Marx e Engels,

o burguês vê sua mulher um mero instrumento de produção. Ouve dizer que os instrumentos de produção serão explorados coletivamente e, naturalmente, só pode concluir que a sina das mulheres é serem colocadas em comum [...] (MARX & ENGELS, p. 55, 2001).

Durante mais de dois séculos dos quais existem registros, as mulheres não tiveram direitos políticos que constassem nas leis. Mas isso não quer dizer que as mulheres estiveram todo esse tempo silenciadas em seus leitos. As ricas tinham muito tempo para os chás de finais de tarde na casa de amigas ou de alguém da família, e era nas rodas de conversas que elas trocavam idéias, falavam de sonhos, amores e ideais. Com essa dinâmica social foram

fortalecendo-se e conquistando novos espaços, de modo que durante o movimento pela República a mulher exerceu papel importante, bem como no movimento abolicionista. A iniciativa das mulheres foi uma preocupação para o poder público e para aqueles que viam a mulher como uma ameaça ao poder masculino de dominação. Embora a mulher negra e forra sejam as mais citadas nos documentos históricos como criadoras de preocupações para o poder público, as mulheres letradas com suas organizações coletivas foram responsáveis por muitas discussões em todo país, tanto de ordem social quanto política. Em terra mato-grossense a mulher criou organizações que deixaram marcas profundas no seio social. Essas organizações colocavam em discussões várias temáticas de cunho político, social, culturais e religiosos.

No período que se estende de 1850 a 1950, listam-se entre eles a direção do jornal O Jasmim e da revista A Violeta, e a instalação de entidades, clubes e ligas tais como o Grêmio Literário Julia Lopes, o Clube Feminino, a Liga das Senhoras Católicas, a Liga Feminina Pró-Lázarus, a Liga Feminina Pró-Alistamento Eleitoral, e a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. (NADAF, 2004. p 15).

As mulheres em Mato Grosso não foram diferentes das demais do país, elas tiveram sua importância na construção da vida urbana e rural da capitania e até hoje desempenham um papel igualmente importante no desenvolvimento do Estado. Embora os documentos deixados citem as mulheres mato-grossenses escravas e forras como causadoras de desordem não quer dizer que elas não tenham exercido papéis dentro das normas legais da época.

Nas diferentes sociedades o papel da mulher tem semelhanças e peculiaridades, nas sociedades de estado o direito de cidadania por muitos séculos não existiu, nem mesmo o direito de mãe, pois se uma mulher ficasse viúva os filhos eram retirados dela e submetidos aos cuidados de um parente, por essa razão as crianças eram dadas ao batismo para alguém de posses, uma autoridade ou a um parente que tivesse condições de educá-la. A mulher se quisesse educar o filho ou filha tinha que solicitar ao poder público uma autorização e provar que tinha condições materiais e moral para tanto.

Em 1818, Ana Luiza da Silva, moradora na Vila Real, viúva e mãe de duas filhas, cujas idades eram sete e oito anos, pretendia ser tutora e administradora das meninas “obrigando-se a doutriná-las, vesti-las e sustentá-la à sua própria custa”. A boa conduta da justificante, cujo estado de viuvez conservava honestamente [...] (PORTELA, 2003, p. 96).

A perda de o pátrio poder era uma questão comum no período colonial. Em 1818, uma mãe perdeu a filha para o pai porque ele a requereu junto à justiça por não querer ver a

filha nas ruas pedindo esmolas, pois sua mãe não tinha condições financeiras para sustentá-la, embora ele fosse casado e tivesse uma família. A mãe citada nos documentos para não perder a filha, nega a paternidade junto à autoridade, mas ele buscou junto aos vizinhos da ex-mãe testemunha de que ela dizia desde o momento do nascimento que a criança era sua filha legítima, embora tenha dito ao contrário.

O papel da mulher no seio social possui deferentes graus de importância dependendo de como ela é vista em cada cultura. Nas sociedades de Estado houve muitas mudanças com relação ao comportamento e representação do feminino, mas nas culturas mais simples o papel da mulher ainda é bem distinto do papel do homem. Douglas afirma que na sociedade Leles o *status* do homem está diretamente ligado à posse da mulher. Quanto maior for o número de mulheres que ele venha adquirir seja pelo casamento ou pela paternidade seu prestígio social aumenta. Pois na visão cultural dos Leles ele pode obter através do número de mulheres maiores possibilidades de negócio, já que as mulheres é uma espécie de moeda de troca entre os homens. [...] o efeito claro era que as mulheres eram tratadas, sob esse aspecto, como uma espécie de moeda que os homens reivindicavam e estabeleciam débitos um com o outro [...] (DOUGLAS, p. 182, 1976).

A educação formal não atendia todas as classes, ela era uma preocupação constante das famílias, muitas buscavam alternativas formais ou informais para que as crianças tivessem acesso à educação desde a exigência da criação de escolas, dependendo da classe social até contratação de professores particulares conforme a classe social. Afirma Portela,

[...] o desejo de garantir uma instrução aos filhos se confirma desde o século XVIII e com maior intensidade ao longo do século XIX, quando a documentação mostra que ou os pais se encarregavam pessoalmente de educar as crianças, contratavam professores para o ensino de primeiras letras ou pressionavam o governo no sentido de serem instaladas aulas régias [...] (et. al. 2003, p.96).

O desenvolvimento do capitalismo e o crescimento econômico, primeiro com o capitalismo comercial e, depois, com o fomento da indústria e a intensificação da guerra trouxeram grandes transformações, tanto do ponto de vista econômico quanto social. Uma das conseqüências disso foi à inserção da mulher no mundo do trabalho assalariado, a mão-de-obra masculina passa a ser também de responsabilidade feminina. Com isso, a mulher passou de simples dona-de-casa e esposa para ser trabalhadora nas fábricas e nas residências das mulheres da classe média.

O fundamental dessa reflexão não está no fato da mulher ser uma trabalhadora assalariada, mas no que implica a manutenção do laço familiar. Nasce neste contexto novo

estilo de família e surge também uma nova mulher, com estilo próprio de pensar e de sentir o mundo à sua volta. Não é possíveis dar um caráter de igualdade ao homem e a mulher, eles são iguais enquanto seres humanos que pensam, trabalha e age com a mesma racionalidade, mas são diferentes biológica e culturalmente; na formação da sua personalidade, na imagem que fazem do seu próprio Eu e nas relações com o outro e com o mundo.

Nas últimas décadas houve uma projeção da mulher na estrutura do poder político, como reconhecimento à sua luta, e não como espaço de direito como cidadã, como sujeito que constrói as bases da estrutura social. Hoje, no mundo pós-industrial não é mais possível pensar a sociedade civil e politicamente sem o poder feminino. Isso significa que a mulher definiu o espaço cultural, diferente do espaço do homem.

Entretanto, a liberdade sexual conquistada com tantas lutas permite a mulher ser sujeito que gerencia as relações entre sua sexualidade e o mundo industrial.

Como afirma Touraine

[...] a liberdade das mulheres é elemento central na construção de sociedade multicultural, porque garante ao mesmo tempo a igualdade das oportunidades profissionais e econômicas entre homens e mulheres e a especificidade de cada um dos espaços culturais ao pôr em prática os mesmos direitos humanos fundamentais. (1998, p.223).

As mulheres desempenharam e ainda desempenham um papel que motivou as mudanças, tanto no conceito de família quanto no comportamento do homem. Isto porque a mulher como a personagem principal na educação dos filhos, não só mudou o jeito de se ver enquanto ser social, sujeito histórico, mas, sobretudo na maneira de educar os filhos. Embora isso não seja uma regra geral, pois existem mulheres conservadoras que ainda acreditam no direito do homem como prioridade deixando em segundo plano os direitos das mulheres, por essa razão, elas educam os filhos de forma diferente. Esse comportamento é mais expressivo entre as mulheres cristãs, as mais jovens são liberais com relação ao papel do homem e da mulher. Entre as mulheres coartisentes, cristãs, essa concepção está muito presente, o depoimento da coartisente da UPC, quando lhe perguntaram, por que você não fala? Ela respondeu: “deixo meu marido falar o quanto quiser não dou minha opinião para não brigar.” Uma outra disse: “não falo porque ele gosta de falar, então deixo ele falar”.

Os direitos à participação política, aos direitos civis, a uma jornada de trabalho que lhes permitem tempo para amamentar, ao reconhecimento da subjetividade, ao respeito; do direito ao voto, ao casamento civil e outros, foram conquistados com muita luta ao longo da história. Mas, a mulher ainda tem muito que conquistar, visto que muitas delas ainda são

vítimas da exclusão escolar, ou seja, o maior índice de analfabetismo se encontra entre as mulheres. No início das atividades na UPC *campus* Herbert de Souza, são 105 alunos matriculados, 57 mulheres, sendo que 22 mulheres são semi-analfabetas, isto é, só sabem escrever o nome e decodificar o código. São vários os aspectos a serem considerados; como a gravidez precoce, o trabalho doméstico, já que a maioria das jovens da classe baixa trabalha de doméstica, subordinação ao parceiro, entre outras. Esses aspectos são comprovados nos depoimentos das coartisantes da UPC, em que o número de alunas analfabetas é significativo.

Uma questão relevante para a discussão da exclusão feminina é a dimensão curricular. Pois o currículo escolar não trata das questões de gênero de maneira explícita, não discute o papel da mulher enquanto sujeito histórico construtores dos processos socioeconômico-político e culturais do país. Sujeitos responsáveis pelas mudanças nas esferas micro e macro da sociedade. Não trabalha com a visão dos movimentos sociais, em que a mulher tem sido uma das personagens principais. E na linguagem, o feminino é “incluído” no masculino. É ensinado na escola que um conjunto de meninas e meninos independentemente de sua proporção, deverá ser denominado pelo gênero masculino, o sexismo lingüístico, e/ou como ausência.

Ao longo da história, muitas mudanças se processaram e foram tão profundas que hoje as mulheres têm a responsabilidade como mãe, esposa e ainda o compromisso de contribuir com o orçamento familiar, e na maioria das vezes sustentam a família. Para tanto, a educação deve ser repensada para atender as necessidades emergentes da sociedade pós-industrial que não mais se sustenta sem o trabalho feminino. Mesmo sendo uma necessidade do mercado para atender o avanço da industrialização no Brasil, a educação foi reivindicada pelo povo, embora ela não atenda as necessidades reais da sociedade marginalizada. Portanto, todo o avanço ao longo da história, à educação teve uma co-relação de forças entre os interesses das classes subalternas e hegemônicas. Esse processo tem sido de conquistas e retrocessos, ora se avança ora retrocede, o movimento depende das forças políticas que se encontram no poder.

Dentro desse contexto o modelo educacional criado para atender a minoria detentora do poder seguiu o padrão imposto de dominação e exploração do mundo e do homem. Excluiu a mulher do cerne da sociedade atribuindo-lhe características desigual e marginal para justificar uma educação voltada para a dominação do feminino dividindo a sociedade em dominadores e dominados. Diante desse contexto, a história social da mulher teve sua construção distinta da história do homem.

As mulheres apossaram da realidade introjetaram-na dando a ela um novo significado por meio da simbolização no mundo real, re-significaram a realidade e o mundo. Ao se descobrir enquanto sujeito real no mundo real, elas deram a sua existência um outro significado, ou seja, transcenderam a condição de desumanização – no sentido de que a humanidade na pessoa humana é uma tarefa a ser construída num ser aberto e inconcluso - em direção a um Eu renovado (humanizado).

Os indivíduos introjetam em sua consciência normas, crenças e valores e o conhecimento a partir das interações que estabelecem pela comunicação, cujo elemento simbólico mais importante se referencia à fala cotidiana. Deste processo, os indivíduos refazem suas idéias e as transformam em conhecimento sistematizado, saberes que regulam a reprodução de suas vidas. As transformações das quais as mulheres durante séculos construíram, teve como referência a força, o desejo e a ousadia que o sexo feminino possui como herança de sua miscigenação. As mulheres brasileiras têm a seu favor ou contra, depende de que ponto de vista se olha, a mistura de povos, culturas e crenças que fez com que suas características sejam diferentes e diversificadas em relação as outras mulheres do mundo.

As mulheres, sujeitos da investigação, possuem como características a diversidade das mulheres brasileiras, pois são descendentes de indígenas e /ou afro-descendentes. Mesmo tendo sido excluídas socialmente dos direitos de cidadania, essas mulheres construíram o seu espaço privado do lar, do trabalho, embora com muitas restrições, lutam pela valorização da pessoa humana, pelo reconhecimento de sua subjetividade e pelo direito de ser apenas, ser humano.

O passeio pela história social da mulher permitiu perceber a grandiosidade que teve e tem o sexo feminino. O papel importante que a educação desempenhou em todos os tempos e espaços para manter e disseminar a teoria mecanicista de dominação de: gênero, raça, credo e da natureza. A importância da mulher na construção e reconstrução da sociedade brasileira e na execução de processos de mobilizações sociais dos quais modificaram o contexto socioeconômico-político e cultural, pois com sua atuação ela contribuiu de forma processual e eficaz com o rompimento do modelo arcaico de sociedade, tais como: o escravista, o antidemocrático-repressivo, com o modelo de dominação patriarcal, em que o homem tinha mais privilégios em relação à política, ao conhecimento das ciências, entre outros. Bem como ajudou no processo de construção democrático do país, para tanto ela esteve presente nas mobilizações em prol do Abolicionismo, da Republica, dos direitos de gênero, da preservação do meio ambiente – nas lutas por trabalho, moradia, nos movimentos pelo direito a terra, aos direitos humanos, entre outros.

Nesse cenário de construção humana e social que se encontram as mulheres sujeito da investigação, pois elas sempre estiveram ora lutando pelo direito ao trabalho, ora por moradia, melhores condições de vida, por respeito e dignidade humana. Cada uma na sua individualidade: humana e histórica. Construiu uma parte da história do país com suas atividades, mesmo no anonimato elas fizeram à diferença: no local de trabalho, na comunidade - de maneira que a presença de cada uma tem deixado marcas profundas no seio social por onde passaram e vivem.

A conclusão a que se chega é que a história social da mulher construída sob bases autoritárias de uma cultura alicerçada em concepções mecanicista do mundo, da ciência e da natureza, possibilitou e justificaram através da educação, da coerção, da cultura, a sociedade fragmentada em classes e em gênero. A construção social da realidade, os sujeitos construíram o que hoje vislumbram no mundo pós-moderno. Diante desse processo de construção histórica as mulheres mantiveram de acordo com suas conveniências o *status* de fragilidade, meiguice e passividade, mas também foram competentes e ousadas para desmistificar suas ações e atitudes, o mito construído historicamente.

4.1 CULTURA DA EDUCAÇÃO PATRIARCAL: SOCIEDADE DO CONTROLE

Para compreender o processo educacional de dominação é necessária uma reflexão a respeito das bases na qual a educação patriarcal foi alicerçada. A primeira consiste na afirmativa de Descartes “*Penso, logo existo*” (Capra, Apud. 2004, p.37). A partir dessa idéia o homem ocidental equipou-se de racionalidade construindo sua identidade sobre bases fragmentadas, dessa forma tornou-se um ser dotado de duas partes distintas, corpo e mente, uma não faz parte da outra e ambas não constitui um todo organizado. Essa divisão trouxe grandes conseqüências ao nosso sistema conceitual e mais ainda ao processo educacional, que por sua vez, fragmentou o ser humano em três partes distintas, corpo, mente e emoção, esta última não constitui parte integrante do processo de aprendizagem, necessário aos indivíduos para construir a sua identidade humana. Possibilitou que os indivíduos construíssem uma concepção fragmentada da realidade, bem como dificultou a compreensão humana de que os seres de toda ordem, vegetal, animal e mineral fizessem parte de um todo organizado e dinâmico.

A concepção mecanicista do mundo ampliou-se para outras esferas do conhecimento e da vida. Até hoje influencia a nossa cultura e as nossas atitudes perante a realidade.

Favoreceu a fragmentação do conhecimento em disciplinas e esta em conteúdos. Essa concepção mecanicista do mundo favoreceu aos interesses de minorias e desconectou o homem do mundo natural. Contribuindo com o desenvolvimento intelectual, com o progresso científico em detrimento da sabedoria e impossibilitou o homem de desenvolver o discernimento da espiritualidade e da ética.

O controle social exercido pela disciplina ampliou-se para as esferas macro da sociedade humana, infiltrou nos espaços escolares de todo mundo e tomou dimensões espaciais de forma que, os educandos eram e ainda são colocados em fileiras ordenadas com o propósito de mantê-los isolados e, portanto sob controle. Com relação à punição foram usadas diversas técnicas desde a violência explícita até a violência implicitamente determinada como castigo.

A punição como controle tem sido discutida por cientistas e educadores há muitas décadas, assim como, um modelo educacional focalizado na construção da autonomia e emancipação dos sujeitos. Ainda assim, temos muito forte em nossas escolas o exercício da punição como controle. Mudaram-se os métodos, mas o princípio é o mesmo, hoje não se usa a violência física, mas os meios utilizados para manter o controle social são tão violentos quanto aqueles usados historicamente. Porém, invisíveis, porque a exclusão nem sempre é velada, dita verbalmente mais cometida através de atitudes e ações de desprezo, ignorando a diversidade cultural, alimentando os preconceitos contra o diferente. Uma outra forma de exclusão usada pelo sistema educacional muito eficiente, é essa mantida pelo modelo da *auto-afirmação*, (CAPRA, 2004) existe uma ênfase ao comportamento competitivo em detrimento da liberdade de expressão e da cooperação em termos de “*idéias originais e questionamentos da autoridade*” (CAPRA, 2004, p. 41). Esse modelo é institucionalizado, pois está no currículo por meio da avaliação, uma vez que os indivíduos são comparados e nomeados como se fossem todos iguais, ou seja, não há respeito às diferenças culturais, nem a individualidade pessoal.

O modelo educacional desconectado do mundo real e da vida concreta dos sujeitos foi estrategicamente pensada e propositalmente organizado. Primeiro para produzir o controle social e mais tarde para atender as necessidades do capital emergente. Nasce para atender os interesses da minoria detentora do poder. Até hoje se mantém sob base autoritária de exclusão centralizada no modelo industrial, que tem como princípio a submissão, a obediência, a opressão, a sujeição. Portanto, o modelo de políticas educacionais não valorizou e não valoriza o pensamento autônomo dos sujeitos e sim a reprodução. Está presente nos métodos e técnicas de educar e de avaliar a produção dos educandos, nomeada por Paulo Freire de

“*educação bancária*”, (FREIRE, 1987) esse modelo não permite o educando questionar, problematizar sua realidade e o objeto do conhecimento. Paulo Freire afirma, “[...] quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo [...]” (1987, p. 63). Considerando que não interessa para a classe hegemônica que os homens sejam questionadores do mundo, portanto é compreensível que o nosso modelo educacional até hoje tenha se mantido em padrões rígidos de controle.

Na atualidade, mesmo com os avanços tecnológicos e científicos que tem propiciado a humanidade, grandes conquistas em todas as áreas do conhecimento e da vida cotidiana. A educação pouco ou quase nada tem avançado na sua qualidade e eficiência. O modelo educacional tem sido eficiente sim, na execução e manutenção do ideal da racionalidade como o único meio de obter conhecimento científico. A partir dessa idéia todos os demais conhecimentos são meras mistificações do real, portanto sem valor científico. Como acontece com os saberes dos povos que utilizam a intuição como a única maneira de produzir conhecimento, entre eles está o povo das florestas, da periferia urbana, os índios, entre outros, são desconsiderados como válidos. Perdeu-se a noção da riqueza que o conhecimento intuitivo e conhecimento científico conjugados teriam propiciado a humanidade.

O modelo educacional foi organizado em hierarquia e em orientações racistas e sexistas para dar conta da manutenção e da disseminação do poder autoritário excludente das minorias dominantes. A visão de que o homem é uma máquina e seu corpo e mente são peças desconectadas que não se completam, mas podem ser explorados de maneira conveniente em benefício próprio ou alguém toma dimensões assustadoras, como podemos verificar em Foucault,

[...] o Homem-máquina é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável [...] (p.118).

A concepção do homem máquina é uma consequência da teoria cartesiana do mundo, por isso mesmo ela não nasce subitamente, mas é um processo que se desenvolveu ao longo de vários séculos. Favoreceu a cultura de dominação do sexo feminino, negro, índio, isto é, do diferente criando uma política da exclusão social, econômica, educacional.

Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada [...]. (FOUCAULT, p. 119)

Esse modelo de sociedade dócil trouxe para as mulheres conseqüências maiores do que para os homens, pois a cultura circulante levou as mulheres a construir sua sociabilidade cultural sob as idéias de que a mulher deve ser submissa, subserviente, obediente, e, sua vontade deveria ser definida por sua relação com um homem. Isto é, a identidade de mulher honesta respeitada estava ligada a submissão ao pai, ao marido, ou a um irmão. Em função disso a educação da mulher desenvolvida no seio familiar e a educação recebida na escola foi diferente da educação do homem. Mas isso não é uma regra geral, pois existem sociedades matriarcais, em que a mulher possui o controle social e político, em outras, ela possui o mesmo poder do homem nas questões políticas e sociais.

Nas sociedades em que o homem possui o poder majoritário sobre a mulher as relações foram construídas sob bases autoritárias entre: opressor e oprimido.

Embora a cultura circundante de construção social da mulher tenha sido de dominação e exploração, cada sujeito possui sua maneira particular de construir a realidade. Nessa construção subjetiva da realidade cada pessoa se define no seio social para legitimar sua condição. As mulheres construíram a legitimidade da dominação no momento em que deram como real as condições e definiram por conveniência social essa dominação.

[...] O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles [...] (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 36).

Como foi afirmada, a construção social não se efetiva homogeneamente para todos, portanto há mulheres que na sua construção não aceitaram a dominação, segregação e, portanto definiram sua sociabilidade de forma diferente. Foram personagens que fizeram à diferença nos processos históricos da humanidade.

Com relação à educação do controle houve grandes avanços, entretanto na prática o processo caminha lentamente, por razões diversas que são estrategicamente pensadas, como: a desqualificação profissional dos educadores que culmina na falta de consciência e responsabilidade social e política dos mesmos; falta de compromisso político por parte do poder público; investimento financeiro insuficiente; falta de uma política educacional que permaneça inalterada, mas flexível.

A política de Estado para a educação é necessária e urgente, pois as políticas de governos estão alicerçadas na suserania, portanto não possui continuidade, não interessa aos governantes manter a política de seus antecessores, mesmo que seja viável do ponto de vista

social. Ainda sobre a flexibilidade, a política de Estado ainda que permanente deva ser modificada periodicamente para ir sendo aperfeiçoada, mas a partir de discussões coletivas de toda sociedade, principalmente com a parceria dos educadores e estudantes, e não por decisão desses ou daquele que estiver no poder.

As alterações na política educacional ao longo da história da educação brasileira, somente foram modificadas, em parte, porque educadores, estudantes e a sociedade em geral têm lutado pela democratização do acesso, permanência, e pela qualidade do ensino. Portanto, a educação sempre teve um cenário de lutas, como constam os registros de vários desses momentos na História da Educação Brasileira.

As discussões e propostas realizadas em prol de ideais inovadores para uma escola que valorize o humano e não o mercado tem sido uma luta constante da sociedade organizada. Mas não foi possível até hoje a implantação de uma idéia que realmente viesse modificar significativamente o sistema educacional brasileiro.

Entre os movimentos em prol da educação pública que mais se destacaram foram os pensados a partir da filosofia “*progressista*”²⁴ dos ideais da “*Escola Nova*”, no entanto não foram absorvidos pela organização escolar, menos ainda os princípios pedagógicos desta idéia. Embora esses ideais não tenham sido efetivados na prática, provocaram conflitos entre católicos e liberais escolanovistas que acabou contribuindo com denúncias da ineficiência da estrutura educacional que estimulou o crescimento da política de expansão da escola para a população em geral.

Além dos movimentos pela educação pública outros tão expressivos e importantes quanto àquelas deixaram marcas profundas que até os dias atuais influenciam educadores e pesquisadores. No início da década de sessenta, antes do golpe militar os movimentos pedagógicos-culturais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC), se fortalecia e ampliavam o número de simpatizantes. Embora esses movimentos tenha tido suas peculiaridades eles possuíam um objetivo comum como afirma Motta “[...] promover através de uma atuação pedagógico-cultural a participação política das massas na construção da sociedade brasileira [...]” (1986, p.14). Dentre os três movimentos apenas o (CPC) tinha o pensamento ligado aos ideais de “[...] tradição revolucionária [...]” (MOTTA, 1986, p.14), os demais seguiam uma linha progressista.

²⁴ Os ideais da Escola Nova foi um movimento em prol da educação que a partir de uma filosofia progressista propunha uma escola comum e única mantida pelo estado; obrigatoriedade e gratuidade escolar, laicidade e co-educação.

Com o golpe militar esses movimentos foram desarticulados deixando um vazio no processo de Educação Popular e os programas criados pelo governo militar como o Mobral e o projeto Minerva não deram conta de preencher esse vazio na Educação em razão de não possuírem nada de popular. Foram pensados pelo poder para manter a reprodução do status quo, sem nenhum vínculo com o povo, pelo contrário, como afirma Motta “[...] pelo seu próprio caráter antipopular [...]” (1986, p. 56).

A escola pública cumpriu o papel de assegurar o atendimento às exigências da industrialização no Brasil, imprescindível do ponto de vista econômico e político para afirmação de um projeto nacionalista. Hoje, contudo, a educação desviada dos ideais propugnados pelos pioneiros tem efetivamente assegurado os interesses da classe dominante em detrimento dos dominados.

No início da década de 80, a sociedade buscou discutir o papel da escola enquanto campo de luta para eliminação das contradições sociais bem como, compreender a escola como determinante histórico que possibilita a construção da conscientização popular dos direitos e deveres políticos, sociais e culturais. Nesta perspectiva a cidadania pode ser construída como afirma Arroyo,

[...] uma cidadania que toma o trabalho como princípio educativo, lá onde se produz e se reproduz a existência material como princípio educativo da formação humana, como princípio da consciência cidadã (2004, p. 50).

Prolonga-se até os dias de hoje a luta dos educadores por uma educação que construa uma visão crítica da realidade, pautados na crença de que é possível - mesmo nos espaços de contradições sociais - haver possibilidades de desenvolver propostas democráticas que atenda aos interesses da maioria desprovida de efetivação dos direitos constitucionais. E são esses movimentos de mobilização política que representam momentos marcantes e fazem a diferença, pois contribuem com os avanços das políticas educacionais do país.

O projeto da gestão democrática teve início na década de 80, em Mato Grosso, no governo municipal Dante de Oliveira efetivando um conjunto de medidas imprescindíveis como: descentralização dos recursos, eleição para diretores, práticas colegiadas que deram à educação um caráter democrático. A efetiva implantação desse projeto, isto é, a eleição para diretor (a) só aconteceu, entretanto em 87, quando foi permitido à comunidade escolher o gestor da escola por meio do voto direto e secreto.

Esse avanço foi significativo para o processo de democratização do ensino em Mato Grosso, uma continuação dos movimentos em prol da democratização da educação que se estendia por todo país. Essa luta dos profissionais da educação, dos pais de alunos e estudantes, por uma escola democrática, na qual os pais tivessem um espaço de contribuição no processo de escolarização dos filhos, não foi diferente das lutas difundidas e desenvolvidas em outros estados. A luta prolongada, pelos reveses da administração do estado, não garantiu, contudo, um espaço escolar democrático. No exercício do dia-a-dia a escola se manteve fechada conservando sua hierarquia de poder; não havendo, contudo, grandes avanços.

Com o propósito de encontrar novos caminhos para a educação tanto de criança quanto de adulto, educadores e pesquisadores envolvidos com a educação vem desenvolvendo várias discussões em todo país. Mas aqui nos interessa as discussões que vem sendo concretizadas em torno da educação de adultos. Como os Fóruns permanentes de debates sobre o modelo educacional que há muitas décadas têm sido utilizados para atender uma demanda crescente da educação de adultos. Nestes debates surgem várias idéias como: políticas públicas específicas que venha dar formação continuada e específica a professores de adultos, concurso público específico, currículo construído a partir das necessidades e desejos dos alunos, horários alternativos, entre outros, que se propõe no futuro dar uma nova dimensão a essa categoria educacional ao mesmo tempo criar uma cultura educacional que favoreça aos trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram oportunidades de estudar no tempo devido.

4.2 A MULHER E O COTIDIANO NA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA

4.2.2 Elza Pereira²⁵

²⁵ Elza Pereira está na UPC desde o início de 2003. Ela contribuiu muito com o estudo de livre e espontânea vontade por achar importante a sua opinião registrada para sempre em um trabalho científico. Elza é uma pessoa que luta pela emancipação desde que era adolescente, nunca esteve passiva diante das injustiças sociais e do autoritarismo familiar, social e político. Durante os trabalhos desenvolvidos na UPC observei que ela possuía habilidades para a liderança, e expressivo inconformismo diante dos fatos que circundam o contexto social. Nesse percurso na UPC, Elza modificou suas atitudes e ações, fortaleceu-se enquanto pessoa humana ampliou sua visão política, social e está indignada diante do contexto em que vive.

²⁶Eu me lembro bem da minha infância, da minha mãe e as histórias que ela contava. Éramos pobres, doze irmãos, dois mortos. Hoje, somos quatro irmãos e seis irmãs, eu sou a caçula. Todos com idades próximas e nenhuma condição de vida melhor, mais com uma riqueza tão grande dentro desse nosso mundo pobre. Nós mulheres não saíamos de casa nem para ir aos cultos de domingo na igreja da comunidade.

Eu via minhas irmãs chorando, pedindo para minha mãe em pranto nem imaginava o que estava acontecendo, eu era tão pequena. Minhas irmãs saiam de casa escondida da minha mãe e quando chegava era aquela briga, elas diziam que estavam na cachoeira. Minha mãe não acreditava porque elas gostavam de ir a igreja ver o jogo de futebol. Onde os rapazes da fazenda reuniam para jogar.

O tempo passou e eu cresci. Chegaram meus seis anos, que alegria começou as aulas. Meu pai foi para a cidade comprar os materiais escolares: lápis, borracha, caderno, que alegria. Para a gente era tanto, tanto e muito. Juntar as letras, aprender a ler e a escrever o primeiro nome, depois palavras, foi um sonho. Nós andávamos doze quilometro para ir à escola, seis para ir e seis para voltar. Passava cerca de arame, mato, pasto cheio de gado, atravessava rio, era uma hora de caminhada até a escola. Muitas vezes estava tudo coberto de gelo, pois na época do inverno era muito frio, fazia até 5°C abaixo de zero. Nós éramos muito pobres e não tinha calçados e roupas o suficiente, chovia muito e as roupas e as congas, tênis da época não secavam, aí nós, meus irmãos e eu íamos de chinelo, vestido, short e algumas blusas. Mas era tão frio que nem agüentávamos caminhar, mas nós não desistimos. Na escolinha só tinha até a 5ª série, depois tinha de ir para a cidade. Quem não podia ir parava por ali. Eu desisti para ficar com minha mãe trabalhando na roça. Depois de algum tempo eu fui para cidade ficar na casa da minha irmã, ela era muito exigente, desisti e voltei para o sítio.

O tempo passou, meu pai resolveu ir embora para a cidade grande e a nossa imaginação voava... Voava nos sonhos da cidade grande, no mundo doído que minha mãe dizia existir.

O único elo que nos ligava ao mundo fora da fazendinha era um pequeno rádio de pilhas que falava de guerras, tocava músicas, falava sobre futebol e sonhos. Fomos crescendo e o mundo nos chamando. Tivemos que vir para a cidade. A fazenda era pouco para nossos sonhos.

²⁶ Os textos da história de vida das mulheres apresentados na dissertação são originais, foram escritos por elas durante os trabalhos realizados nas mesas de aprendizagem, ferramentarias e oficinas, os textos são parte do trabalho realizado pelos coartisantes e artistas para compor o livro da história de vida do grupo.

Tudo era fabuloso! As casas, as ruas, a televisão, os carros, as pessoas e para mim maravilhosamente a escola e os livros! Livros nunca vistos por nós. Um mundo diferente para a gente descobrir.

O tempo passou, meu pai morreu. Cada um seguiu seu caminho, o seu destino. Eu parei de estudar nem terminei o ano. Faltava pouco, mas eu precisava ajudar minha mãe. Fui trabalhar de babá, para mim tudo tinha acabado sem o meu pai, os estudos, o sonho. Era o mês do meu aniversário, ele ia fazer a festa dos meus quinze anos, faltavam vinte dias quando ele morreu, marcou muito minha vida.

O tempo passou, com dezesseis anos comecei a namorar, foi o meu primeiro namorado. Namoramos três meses ele me pediu em casamento, mas tudo era tão estranho, ele não trabalhava, mas tinha carro e dinheiro, mas eu era muito inocente, acreditava no que ele dizia. O pai era separado da mãe, era muito rico e dava dinheiro para ele, mas por que a mãe era tão pobre? Comecei a perguntar sobre tudo, ter mais informações, o porquê da mãe passar tantas necessidades. Foi aí que descobri, mais era tarde, eu estava grávida de um mês. Pois faltava pouco para nos casar. Minha vida acabou mais uma vez, como eu ia contar para minha família que estava grávida de homem estranho para mim, eu não o conhecia. Ele não sabia, mas tinha haver com droga. Desisti e fui embora, pois tinha um filho para assumir sozinha, mudei de cidade, não me acostumei e voltei para a casa de minha mãe, todos me condenavam porque eu não estava com ele. Eu não podia falar, como eu falava não tinha coragem. Quando minha filha estava com oito meses um rapaz sabendo da minha história, quis namorar comigo, aceitei. Meses depois fomos morar juntos, mas eu não gostava dele, ele bebia muito, ganhava muito pouco e eu tinha que sustentar a casa com meu serviço de cobradora de ônibus, trabalhava à noite, enquanto eu trabalhava, ele ia para os bailes e durante o dia, ele não deixava eu dormir. Tive duas filhas com ele, ficamos seis anos juntos, mais uma decepção na minha vida, pois descobri que ele tinha uma outra mulher. Fiquei sem saber o que fazer será que nasci para sofrer, nunca vou ser feliz?

Depois de algum tempo separada, conheci um rapaz por acaso, por alguns minutos, conversei com ele, pediu meu telefone. Nem imaginava que o meu destino estava ali, ele foi embora para Cuiabá e fiquei em Cascavel/PR. Pensava ‘jamais vou me casar’, ainda mais com quem não conheço. Ele é mais novo que eu, oito anos. Um dia ele ligou, conversamos como bons amigos ele me contou a vida, história de vida. Falava que estava muito doente e tinha que ir para Curitiba fazer tratamento, pois ele estava com hepatite muito grave e tinha atacado o fígado. A princípio achei que isso era normal, era fazer um tratamento e tudo bem, continuamos a falar por telefone, depois de algum tempo nem me lembrava como ele era, pois

vi tão pouco, comecei a gostar dele de maneira sincera e com muito respeito. Ele dizia que como eu já tinha sofrido e ele estava sofrendo, um dia juntos poderíamos ser felizes.

Um dia ele ligou e disse, vou para Curitiba, estou muito mal, preciso de um transplante, fiquei desesperada, pois um sonho estava sendo destruído, não acreditava. Ele chegou em minha casa uma semana antes, muito mal, não queria acreditar que era aquele rapaz que conheci, estava acabado, (só de escrever estou chorando). Foi muito triste, minha família não aceitava porque tinha sofrido demais, minha mãe falava: o que você vai fazer?

Disse: ‘vou deixar casa, emprego, tudo, é a minha felicidade não posso desistir, mereço ser feliz, Deus colocou ele no meu caminho, merecemos ser felizes’. Minhas filhas não quiseram me seguir ficaram com minha mãe e embarquei na ambulância e fui embora para Curitiba com o homem da minha vida, mas ele estava muito mal, desenganado pelos médicos, mas nós dois temos muita fé em Deus e em Nossa Senhora, rezávamos com fé. Passaram cinco meses, só chorava, ele ficava uma semana em casa e o restante no hospital, um dia o médico falou: leva ele para casa, ele deve morrer em casa, pois a fila do transplante é difícil tem mais de 2.000 mil pacientes na espera. Recebeu alta, fomos para casa, continuava mal, inchado, nesse momento Deus abençoou, chegamos em casa, o médico ligou e disse: “volte para o hospital que ele será transplantado”. Foi a maior alegria da vida. Ele foi operado e vinte dias depois ele saiu do hospital.

Depois disso, começamos a namorar, tudo era bom só felicidade, voltei a trabalhar, até que seis meses depois, resolvemos mudar para Cuiabá, nós estávamos felizes, fomos buscar as filhas que ficou em Cascavel, mas elas não quiseram vir, veio a mais nova. Segui meu caminho com meu amor, porém a felicidade demorou pouco, ao chegar em Cuiabá não deu certo, não nos acertamos, pois era um mundo completamente diferente, sozinhos com a família. Chegamos até nos separar, não acreditava, depois de tanto sofrimento ficamos juntos, batalhamos, passamos fome. Chegamos a comer só arroz com carne seca durante uma semana.

Comecei fazer pão caseiro e vender aos poucos começamos a melhorar a nossa vida, hoje temos uma filha. Montamos uma marcenaria porque ele não pode trabalhar fora e pegar no pesado.

Hoje estudando na UPC, sou mais feliz. Vou terminar os meus estudos.

A Elza é dona de casa, mãe de cinco filhos e ficou muitos anos sem estudar porque tinha que trabalhar para ajudar o esposo com o orçamento familiar. Sempre teve como sonho cursar o ensino superior, mas tinha dificuldades em realizá-lo, pois para continuar seus estudos interrompidos durante muitos anos precisava sair de casa à noite. Não havendo acordo

com o seu marido desistiu de estudar, mas não de sonhar e a primeira oportunidade que lhe apareceu ela agarrou, sem pensar. Segundo ela quando conheceu a UPC um novo horizonte surgiu para ela, pois os horários lhe permitiam estudar à tarde e com flexibilidade dos dias da semana. Também sonhou ser cabeleireira, mas seu esposo não aceitava que ela tivesse uma profissão, além de ser dona de casa, teve que lutar para convencê-lo a deixar fazer o curso de cabeleireira. No início de 2005 iniciou o curso na Obra Kolping, escola de cursos profissionalizantes, concluindo no final do ano.

4.2.2 Luciene da Costa²⁷

Meu nome é Luciene da Costa nasci no dia 12 de maio de 1965. Sou filha de Victorio Abalho e Antonia Luciana da Costa.

Até os dois anos moramos num barraco de olaria na cidade de Cáceres/MT depois fomos para um lugar na beira do rio chamado Baía Grande, e lá moramos seis meses, lembro que meu pai ia fazer compras na cidade. Tinha de ir de canoa, um dia a canoa virou, meu pai perdeu tudo e nós passamos até fome.

Como meu pai não parava, sempre tinha que trabalhar fora, nós fomos para a Reserva do Cabaçal construir uma fazenda na beira do rio, um lugar muito bonito, moramos lá por três anos. Meu pai ficou doente e pegou uma febre, chamada Tifo e morreu. Ficou minha mãe, dois irmãos e eu. Passado um mês meu irmão de seis meses de idade morreu, minha mãe sofreu muito, nós também.

Como meu pai não se importava em ter uma casa porque sempre tinha onde morar. Minha mãe ficou sem ter onde morar. Fomos para a casa da minha tia, ficamos lá um ano e minha mãe não agüentava tanta humilhação, um tio dela deu um pedaço de terreno para ela construir, ela fez a nossa casinha, estava tudo muito bem, minha mãe trabalhava, eu estava estudando. Mas, uma vizinha com ciúmes do marido mandou o filho tocar fogo na nossa casa. Quase que meu irmão morreu queimado porque ele estava dormindo, um dos primos da

²⁷ A Luciene da Costa está na UPC desde outubro de 2002 quando iniciamos as atividades no *campus*. Ela contribuiu de forma expressiva com o estudo, pois está assídua, persistente e luta pela UPC, sem trégua. Durante sua jornada na UPC, ela vem construindo autonomia de forma tão expressiva que hoje se coloca diante e perante toda e qualquer situação para defender seus direitos de cidadã. Mesmo sendo tímida ela fala em público e diz o que pensa nos momentos oportunos, perdeu o medo de se expressar diante das autoridades com quem ela já esteve.

minha mãe o salvou. Ficamos com medo de acontecer algo conosco. Mudamos para outro terreno que meu tio deu para ela. Lá foi mito legal, minha mãe colocou até uma venda.

Eu estava com sete anos e me lembro da minha primeira boneca, que ela me deu, um pandeiro para o meu irmão e ficamos muito felizes. Minha mãe sempre trabalhando, conseguiu nos criar. Com o passar do tempo minha mãe conseguiu um terreno da prefeitura. Ela desmanchou o barraco e levou com tudo e fomos para o bairro Cavallhada. Conhecemos novas pessoas eu tinha três amigas que não consegui esquecer, Judite, Dirce e Ana Maria. A casa ficou muito longe do serviço de minha mãe. Nós ficávamos sozinhos em casa, ela chegava à noite. Certo dia, meu irmão e eu estávamos em casa chegaram três menininhos maiores que nós, bateu no meu irmão, tentaram me estuprar, mas eu comecei a gritar enquanto eles batiam nele, chegou a mãe da Judite que me salvou. Graças a Deus!

Minha mãe nos deixou na casa da minha tia, sofremos muito com saudades da nossa mãe e da humilhação que passamos. Nós tínhamos de limpar toda a casa e lavar toda a roupa deles.

Fugi um dia da escola e fui ao serviço da minha mãe e contei para ela, chorou muito. Lembro-me da minha primeira comunhão. Minha mãe deu dinheiro para minha tia comprar o tecido para fazer o vestido e ela pegou uma toalha de mesa e fez o vestido, e não falou o dia da primeira comunhão para minha mãe, fiquei muito triste porque ela não foi.

Logo minha mãe arrumou um namorado e foi nos buscar. Ela parou de trabalhar, ficou cuidando de nós. Ele ajudava a minha mãe e tudo ia muito bem até que um dia ele convidou minha mãe para morar juntos, na chácara de sua mãe. Fez minha mãe vender a nossa casa e fomos morar na chácara dele. Minha mãe guardava o dinheiro em casa e sumiu todo, até hoje não descobriu quem pegou. Minha mãe entregou nas mãos de Deus.

Depois o meu padrasto mudou muito, começou a beber não dava mais dinheiro para ela fazer as compras e cada vez piorava, estávamos até passando fome, comíamos mandioca com óleo e sal. Eu estava com doze anos quando minha mãe me tirou da escola porque era muito longe. Nesse período meu padrasto começou a implicar comigo e bater nela então fui morar com a minha madrinha. O tempo que estive lá foi muito bom no final do ano de 1977 teve uma festa na casa da minha madrinha e conheci Alfredo ele tinha vinte e dois anos e eu treze anos, muita conversa e nós começamos a namorar. Foi um namoro muito complicado porque a família dele e nem a minha queriam o relacionamento. No entanto, nós nos encontrávamos, íamos fugir quando descobriram me mandaram para Brasília. Eu mandava carta para ele, mas não chegava às suas mãos. Ele achava que eu o havia esquecido e um dia disseram para ele que eu estava namorando com um rapaz em Brasília, isso foi a gota d'água

para ele fazer besteira. Suicidou-se com um tiro no ouvido. Entrei em desespero também quase fiz besteira, tomei uma garrafa de cachaça sozinha e bebi um copo de Q'boa, sorte que Q'boa não mata, fui para o hospital tomar lavagem intestinal. Melhorei e vim para Cáceres, fui a casa dele para ver se era verdade, porque não acreditava e a irmã dele me entregou uma carta dizendo assim: “que não me culpasse pelo que aconteceu que eu fosse feliz que a culpa era da nossa família”. E com isso sofri muito, entrei em depressão e com muito custo e muita conversa sai da depressão, porém fiquei muito revoltada, comecei a viver com coisas e pessoas erradas, estava perdida. Durante um ano, voltei na casa da minha mãe e vi a situação dela, apanhando do marido e passando fome com um filho no colo e esperando outro, pensei ‘tenho que ajudar a minha mãe’ e resolvi trabalhar de babá com uma família e fui para o Rio de Janeiro, adorei porque conheci o mar conheci vários artistas, fui ao morro do Cristo Redentor, Tivoli Park, conheci lugares importante e bonito. O meu salário mandava para minha mãe e contentava com as roupas usadas que ganhava, estava feliz porque estava ajudando minha mãe. Depois a família com quem eu trabalhava voltaram para Cáceres e o esposo da minha patroa se candidatou para deputado estadual e as crianças ficavam sozinhas em casa. Um dia o menino ficou muito mal, peguei-o, coloquei-o na bicicleta e o levei para o hospital. O médico disse: “se você não o trouxesse, ele teria morrido”. Era hepatite e estava avançado e o casal me agradeceu, eles têm um carinho especial por mim até hoje sempre me procuram, se eu não ligo, eles me ligam.

Com dezessete anos conheci Nivaldo, namoramos e nos casamos, tivemos uma filha, fomos felizes durante dois anos, depois fiquei grávida da segunda filha.

Estava com oito meses de gravidez, descobri que ele me traía e separamos. Mudei-me para Cuiabá, morei na casa de uma tia e descobri que minha mãe morava na cidade, no bairro São João Del Rei.

Procurei-a e ela me recebeu de braços abertos, nisso estava com outra filha nos braços. Minha mãe me chamou para morar com ela porque estava com duas crianças e tinha que trabalhar. Deixava as crianças na creche e tinha que pagar aluguel passava por dificuldades mais não deixava faltar nada aos meus filhos. Em uma época fiquei só com três calças e um sapato porque não podia comprar e minha mãe deixou-me cuidando do barraco e voltou para Cáceres, fiquei com as crianças um dia eu fui a Cáceres passar uns dias com a minha mãe. Chegamos lá ela estava no Hospital com meu irmão, ele estava com anemia e logo em seguida faleceu. Foi uma cena marcante ver a minha mãe com o filho no colo morto e chorando pensei ‘minha mãe é forte’.

Com tanta tristeza minha mãe não quis morar lá e viemos para Cuiabá, morar no bairro São João Del Rei. Num belo dia, a nossa vizinha nos ofereceu o terreno e quem guardava a chave da casa era a minha mãe. Chegou um comprador e logo me interessei por ele e vice e versa. Depois disso conversamos muito, expliquei a minha situação, mãe de duas filhas, ele disse não importar, queria namorar comigo. Comprou a casa e fomos morar juntos. Passou um tempo, fiquei grávida. Ele trabalhava no Rio Manso e vinha a cada 15 dias. Ele desconfiava que a filha não era dele, mesmo nascendo com a cara dele. Todos diziam é a cara do pai. Esqueci de dizer o nome dele é o José Soares.

Tivemos mais duas filhas. Estamos juntos até hoje. Em 1998, a minha mãe faleceu, fiquei triste, sofri muito. Depois disso ganhei o primeiro netinho, voltei a ficar alegre, tenho mais netos.

Somos uma família muito feliz. Com altos e baixos vamos levando a vida porque todas as minhas filhas seguiram o caminho certo, buscando Deus em suas vidas, isso é importante.

Em outubro de 2002, nasceu uma esperança em minha vida, estava muito sozinha, vivia em casa trabalhando, assistir Tv era o meu divertimento, sem nada para fazer, um certo dia, a minha filha trouxe um panfleto oferecendo oportunidades que a UPC oferecia, pedi ao José verificar e logo chegou informando que havia se matriculado e disse “vai lá matricule-se também”. Saí feliz da vida porque tinha conseguido e ia estudar quando, depois disso, recebi uma carta que era para nos comparecer na secretaria. Fomos o mais rápido possível, ficamos perdidos. Nesse dia o José estava doente com diarreia – mesmo assim fomos e perto da secretaria a dor apertou, ele saiu correndo pediu o banheiro de um estacionamento para usar, não concordaram e tivemos que voltar. No outro dia uma das professoras nos ligou e disse: “onde foi feito a matrícula” que deveríamos nos apresentar, fiquei com muita vergonha, não tinha nada, nem caderno, nem caneta. Fiquei encostada no canto, não conversava com ninguém e quando tive que contar a história de vida, minha voz não saía, tremia como vara verde. Com o tempo, comecei a me libertar, a centrar nas atividades, nesse momento a auto-estima foi sendo valorizada. Só de conversar com os colegas, lias as pesquisas que fizemos, o programa de Rádio. Adorei fazer o programa e o teatro, nem se fala hoje tudo que faço na UPC e com grande satisfação porque sei que vai servir para o meu futuro e que a minha história não vai parar por aqui e vou ter muito mais o que contar. A minha mãe sempre quis que eu voltasse a estudar, sempre achei que não era capaz hoje penso diferente, sei que sou capaz e com luta, harmonia, união e perseverança nós vamos longe.

Tudo que eu conseguir de hoje em diante dedico a minha mãe que foi minha haste e meu alicerce onde quer que ela esteja.

4.2.2 Matilde Martins de Almeida²⁸

Eu, Matilde Martins de Almeida, nasci no sítio de Aguaçu, Nossa Senhora do Livramento/MT. O que me recordo hoje, é que quando a minha mãe faleceu, o meu pai teve que trazer todos nós para a cidade, não cheguei de conhecer a minha mãe.

Vimos para a cidade para o meu pai conseguir criar a todos, em nossa família somos doze pessoas – seis homens; cinco mulheres e uma falecida – nós gostávamos muito de brincar e passar o dia todo tomando banho de rio. O meu pai trabalhou muito na roça para sustentar a nós todos, os meus irmãos mais velhos, casaram-se. Quando eu tinha seis anos sempre observei tudo, naqueles tempos quando um filho apanhava todos sempre eram corrigidos juntos.

Naqueles tempos os pais eram mais rígidos, hoje a maior parte deles além de beber, não tem voz ativa e não querem assumir as responsabilidades. Mudando de assunto, quando completei dez anos fui morar em Várzea Grande, morei com a minha cunhada dos sete aos dez anos, ela arrumou um serviço para mim na casa de uns conhecidos dela, aprendi muita coisas com eles, eram bom para mim, nunca deixaram faltar nada, eu me sentia como se fosse da família, não tenho o que reclamar gosto deles assim mesmo, devo muito a eles. Quero que Deus sempre abençoe a todos eles, morei na casa deles dos dez aos dezesesseis anos.

Quando sai de lá passei algumas dificuldades, não tinha muito juízo e nunca tive uma mãe para me orientar o que era certo ou errado, nesse mundo era só Deus e eu, mas sempre procurei conviver com pessoas que realmente eu pudesse confiar, muitas pessoas me davam bons conselhos para que nunca deixasse de estudar e tocar a minha vida. Morei em outra casa e trabalhei no mercado dos dezesesseis aos vinte e dois anos, todos os sábados de madrugada ia para a feira, era muito cansativo, trabalhar durante a semana toda e chegar sábado acordar às 3 horas e ir ‘a feira e o retorno só no domingo às 14 horas, apesar de tudo isso gostava do que fazia, sempre tive muita força de vontade, graças a Deus e quero lutar sempre.

²⁸ Matilde esteve afastada da UPC por alguns meses e depois voltou, também está na UPC desde o final de 2002. Tem contribuído com o estudo, pois durante o processo ela construiu conhecimentos e valores que tem modificado suas atitudes e ações. Participou de vários momentos onde ela colocava sua opinião e deu seu depoimento sobre a satisfação de estar estudando e ampliando seu mundo social.

Nunca tive nada que não fosse me prender a vida e ao trabalho, se existe prazer de verdade acredito que tudo o que já passei na minha vida sou feliz por tudo.

Às vezes a vida nos prega alguma peça, mas é a vida. Gosto muito de ajudar as pessoas, pena que nunca tive condições de poder ajudar. Temos uma missão na vida, pretendo chegar aonde quero chegar.

Quando adolescente tive alguns namorados, sou do signo de peixe, gosto muito de observar e depois me realizar no que posso, gosto muito da liberdade, de viver, ser livre é a melhor coisa que nós seres humanos temos em nossas vidas.

Hoje tenho três filhos, Camila, Caroline e Eduardo, quero que eles sejam estudiosos e lute pelos seus objetivos, que eles tenham tudo de bom que a vida possa oferecer a eles.

Gosto muito de lutar por eles, que nunca falte o que faltou para mim, quero poder dar o que eles precisam.

A vida é cheia de surpresas, cada dia, tempo e cada passo há sempre aprendizado na vida. Sou fã do Lula, desde os dez anos, tinha muita fé que um dia ele ia conseguir o que queria em sua vida, as pessoas deveriam reconhecer muitas coisas ao invés de fazer e deixar de criticar.

Somos humanos e não objetos, portanto somos capazes de lutar por um mundo melhor, sonhar e ser feliz. Batalhar e nunca deixar a batalha – trabalho – luta e reconhecimento para isso é que temos vida.

Se às vezes não podemos ajudar, não podemos atrapalhar quem pode fazê-lo, sou uma pessoa talvez com pouco valor, mas prefiro me valorizar. Hoje percebo como as pessoas mais velhas são tratadas não há consideração, tantos que já foram novos e muitos fizeram para o mundo, e hoje vivem de puros enganos e falsos cuidados, tantas pessoas, crianças passando fome e na miséria, muitos sem ter a quem recorrer, quantos idosos não são reconhecidos como deveriam, quantas famílias vivem na pobreza e muitos debocham do que está acontecendo.

Sou pelos que precisam, será que um dia será melhor que o outro, hoje, amanhã e sempre há um novo dia.

4.2.2 Lindonete Ferreira²⁹

No dia 29/08/68 que inicia a minha história de vida, nasci Itiquira/MT. Sou a quarta filha do casal: Ismael e Maria, família humilde, trabalhadora. Aos onze anos, minha mãe dá a luz à outra criança que completa o quinto filho. Três meninas e dois meninos, depois disso mudamos para uma chácara próxima a cidade, dois quilômetros. Lembro que éramos muitos felizes, brincávamos, corríamos, subíamos nas árvores não nos preocupávamos com nada, até os seis anos.

Como a vida sempre reserva surpresa, foi então que a minha mãe ficou doente e meu pai teve que sair com ela para fazer tratamento. Meu pai arrumou uma mulher para tomar conta da gente e ele veio para Rondonópolis, foi o período mais difícil da nossa vida, pois sentíamos falta, saudades.

Nesse período completava sete anos e comecei a estudar, lembro-me como hoje, o meu primeiro dia de aula, uma coleguinha que fiz na escola. Minha colega entrou em pânico, queria correr conhecer a escola, fazer amizade brincar, era o máximo a novidade.

O que não gostava era de ter responsabilidade quando a professora passava deveres. Queria morrer com essa situação. E assim passava o tempo.

Minha mãe melhorou, veio para casa, mas continuávamos o tratamento. Meu pai trabalhava muito, ele tinha uma olaria – fábrica de tijolos – nesse período estudava e ajudava minha mãe nos deveres de casa. Lembro-me que fazia muito frio, nós tínhamos que levantar de madrugada para ir à escola, pois andávamos a pé cerca de 2 km. Nesse ritmo foi até meus treze anos, estudando, brincando, ajudando minha mãe. Minha infância foi muito boa, não tenho o que reclamar.

Com treze anos, estava fazendo a 6ª série. Lembro-me que meus pais, gostavam de festas. A família estava praticamente criada. A caçula estava com doze anos.

Aos treze, morena, 48 quilos, simpática, meiga, adorava fazer amizade, dançar... o fato é que era muito feliz.

Numa das festas que mudou, conheci um rapaz, moreno, simpático, bonito, vinte anos e começamos a namorar. Meu pai percebeu o namoro e ficou uma fera e foi logo conversar com o rapaz e dizer que a filha dele era muito nova, estava estudando, não queria

²⁹

A Lindonete é desistente, desde o início de 2004 ela não freqüentou mais a UPC.

saber de namoro. Gostaria que completasse dezesseis anos, porque iria atrapalhar meus estudos.

Meu pai me aconselhou, ele era daquele tempo se namorar tinha que casar, eu não pensava assim, queria me divertir. Terminamos o namoro. Ah! Mais não demorou dois meses, conheci outro rapaz que era cunhado do meu irmão mais velho. Esse sim era bem diferente do outro. Era gaúcho, alto, branco, olhos verdes, loiro... Quando meu pai ficou sabendo foi um choque. Esse ele não aceitava mesmo, até meu irmão ficou contra, o cunhado dele, eu não entendia nada. Meu pai falava que homem esquisito de cabelo cumprido, não tem nada “haver” com você. Pensava que implicava, ia para o colégio lá estava ele na porta do colégio me esperando. A gente conversava e ele ia embora. Daí teve uma pessoa fofoqueira que contou para meu pai, que a gente estava se encontrando, meu pai então tomou uma decisão, tirar do colégio até a minha irmã caçula que não tinha nada com a história. Terminei com o gaúcho, fiquei um tempo sem namorar, mas continuei uma garota alegre.

Depois de certo tempo veio morar perto da minha casa, uma família que tinha dois rapazes, não demorou muito para nos conhecermos. A flecha do cupido me atingiu, meu pai dessa vez não era contra e foi ao meu favor. Namoramos um ano, minha irmã também namorava.

Depois de algum tempo meu pai falou, está na hora de vocês se casarem, esse namoro está indo longe demais. Meu pai queria fazer o casamento, meu e da minha irmã caçula no mesmo dia.

Não aceitei, não queria casar. Olha o que fiz. Terminei o namoro. Pensei não vou mais namorar firme. Vou aproveitar minha vida, assim aconteceu, saía, dançava, me divertia isso aconteceu até aos dezessete anos, mas tinha um problema, não conseguia esquecer aquela pessoa, que era meu vizinho.

Quando o via, minhas pernas tremiam, meu coração desesperava, sentia sua falta.

Foi então que minha irmã resolveu a se casar. Meus pais prepararam uma festa muito boa, foram três dias de festa, tinha muitos convidados. Para minha surpresa, apareceu na festa o meu vizinho ele estava cozinhando. Começamos, ou melhor, voltamos a namorar. Fiquei feliz, parecia que estava mais feliz que as outras vezes, mas como tudo o que é bom dura pouco, assim foi a minha felicidade.

A situação se inverteu, não foi meu pai dessa vez, que implicou com meu namoro, mas sim minha mãe. Minha vida virou um inferno. Não podia trabalhar, estudar, namorar, enfim não podia fazer nada.

Tomei uma decisão, abandonei tudo e mudei-me para Cuiabá, voltei a estudar, trabalhar, namorar e assim foi minha vida, um ano e meio. Conheci meu marido, namoramos, casamos, não deu tempo deles implicarem, dessa vez eu estava decidida. Estou casada há quinze anos, tenho dois filhos. Voltei a estudar na UPC e estou muito feliz. Espero que esta felicidade permaneça sempre.

4.2.2 Maria do Carmo Pinho³⁰

Eu, Maria do Carmo, nasci na cidade de Alto Paraguai/MT. No dia, 01 de julho de 1974, tenho sete irmãs e um irmão que faleceu aos vinte e quatro anos de acidente.

Morei em Alto Paraguai até os meus oito anos. Depois disso, os meus pais mudaram-se e fomos morar numa cidadezinha chamada de Tira Sentida distrito de Alto Paraguai. Lá passei a minha adolescência, ajudando os meus pais na roça, trabalhei muito. Na roça, fazia de tudo um pouco, além disso, tirava leite. Gostava de tirar leite, levantava às quatro horas da manhã, mas eu era feliz, divertia-me, e muito, dançava nas festinhas. Isso quando tinha! Nas festas dançava Siri e Cururu.

Nas festas de São João, gostava de namorar escondido dos meus pais, porque eles não gostavam que eu namorasse nessa época. No Distrito não tinha energia elétrica, então quando aconteciam às festas, a claridade era do lampião. O baile era tocado com os antigos toca discos à pilha, mesmo assim sabíamos animar o ambiente. Divertiam muito, foi uma época inesquecível.

Aos dezesseis anos, casei-me e a minha vida mudou completamente, morei um ano na fazenda e lá tive meu primeiro filho – Osney, depois mudei para Cuiabá e aqui tive meus outros dois filhos, Marcos e Bento Filho. Tenho doze anos de casada e passei muitas dificuldades com meu filho Osney. No entanto, venci e vou vencer todas as dificuldades e o Osney está bem e volto a ter uma vida normal, ele voltou a estudar.

Quero vencer. Estudar bastante, dar melhor qualidade de vida para os meus filhos e quero fazer uma faculdade.

³⁰ Maria do Carmo, ultimamente está afastada da UPC, mas deseja voltar. Durante o tempo que estive na instituição tinha iniciado a construção da sua autonomia, pois estava modificando suas atitudes e ações. Embora tenha enfrentado muitas dificuldades em relação ao apoio do marido, esse não aceitava as modificações que observava nas atitudes e comportamento da esposa. Por essa razão pressionava-a para desistir de estudar, não sei se o seu afastamento é em função disso.

CAPÍTULO III

5. A EDUCAÇÃO NA UPC

5.1 Cultura da libertação

O que se propõe o processo educacional da Universidade Popular Comunitária é o rompimento de uma cultura patriarcalista, autocrática, excludente, que se mantém até os dias atuais, como modelo de atendimento aos interesses da minoria detentora do poder. A idéia de educação pressupõe que alguém conduz a outra a conscientização da sua condição humana para libertá-la. Compreendendo que a conscientização é construída à medida que os sujeitos se relacionam por meio dos movimentos de luta pelos direitos constitucionais não atendidos, e, principalmente que ninguém liberta ninguém, os homens e mulheres se libertam juntos pelo desejo de mudança. (FREIRE).

Pensando uma educação libertadora como afirma Paulo Freire, buscou-se uma outra prática alicerçada na concepção de individuação³¹ pressupondo que a pessoa é livre e responsável pela desconstrução e reconstrução de si mesma de forma que o outro é apenas e somente um co-autor do processo, pois essa construção não se dá sem o outro, embora seja solitária.

A partir da individuação é que os sujeitos poderão ser realmente autônomos e capazes de re-significar a vida e a história. Ter a satisfação de fazer história, de criar novas relações e estar a serviço de algo que lhe atribui representação social, cultural, política e econômica. Sendo o homem um ser simbólico todos os atos têm um significado, a educação como uma ação estritamente humana e necessária deve conduzir ao prazer, a satisfação permanente de reconhecer-se como um ser simbólico, representativo, portanto, histórico.

³¹ Processo por meio do qual uma pessoa se torna consciente de sua individualidade, de acordo com C.G. Jung (1875-1961).

Uma reflexão se faz *mister* a respeito da educação que existe até hoje no Brasil. Ela não permitiu a libertação, nem a construção da autonomia, nem a emancipação política social e econômica do povo brasileiro, não possibilitou ao homem a ser mais feliz. Isso porque ela não foi conduzida pelo prazer e para o prazer, em função de ter sido mera transmissão do conhecimento científico, em detrimento dos valores humanos e dos saberes construídos intuitivamente, portanto distante da realidade vivida; desconectado do mundo natural. Também não possibilitou aos humanos uma organização social que respeitasse as diferenças, muito menos respeitasse o outro como parte de si mesma. Ou seja, reconhecer o outro como sendo o espelho que ao olhar se vê enquanto ser dotado de racionalidade, emoção e de natureza humana, portanto limitado e em parte dotado de incertezas; vendo-se repensa a responsabilidade com o outro e com o mundo.

O ideal é que a educação propiciasse aos sujeitos condições humanas dignas e fizesse o homem mais feliz, mas em toda sua história ela serviu como mecanismo de controle, portanto não efetivou esse ideal, mas ao contrario, criou e manteve até os dias atuais uma sociedade dependente e submissa ao capital, pois não permitiu aos sujeitos libertar-se da opressão para emancipar-se.

O modelo de escola que até hoje existe está fundamentado na concepção arcaica de suserania, onde um grupo de supostos gênios pensam o currículo que deverá ser trabalhado igualmente por todos. Esse modelo nega a subjetivação da maioria, desrespeita os sonhos e desejos que cada pessoa humana carrega na alma. Bem como, aniquila as possibilidades de desenvolver-se humanamente para ser cada vez mais um ser humano melhor, mais feliz. Com isso não quero dizer que a produção de bens materiais não seja fundamental nessa construção, pelo contrário, o que afirmo é que essa produção por si só, escraviza e desumaniza, portanto é necessária a apropriação dos bens imateriais, que não se compra, nem negocia, mas se conquista pela ação educativa emancipatória.

O processo educacional da UPC está alicerçado em concepções que assume e respeita os processos de individuação, de subjetivação de cada coartisentes e artisentes, por essa razão se faz como ruptura do modelo de suserania. Projeta-se em rota de colisão instituindo-se contra a cultura da opressão e a opressão da cultura. Essa dialética se concretiza no movimento construído nas mesas de aprendizagem, ferramentarias e oficinas, onde todos, com raras exceções, participam de tudo com total liberdade para contestar, criticar, propor, aprender e ensinar.

A educação emancipatória jamais deixará de ser uma aventura desmistificadora das verdades introjetadas pela hegemonia opressora, aniquiladora, castradora dos sonhos e

desejos. A UPC é a esperança de construção ética da luta e negação do poder autocrático que permanece na cultura educacional brasileira. A esperança aqui pensada não é a esperança dos tolos que almeja o mundo do outro, é sim a esperança que Paulo Freire deixou viva na luta do educador ético, consciente da condição humana, portanto inquieto, angustiado, indignado, revoltado com o descaso político dos governantes que só discute a educação com propósito eleitoreiro. Para Freire, “[...] a esperança é uma necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica [...]” (1992).

Paulo Freire compreendia a educação como propiciadora de libertação por essa razão ele chamou de “*Educação Libertadora*”, aquela que fosse capaz de construir a emancipação humana. Para ele a educação só tem sentido se for promover a liberdade e a autonomia dos cidadãos. Portanto, a educação libertadora não deve fundamentar-se em princípios autoritários em que o educador tenha como critérios *encher, depositar, transmitir*, seus conhecimentos e valores para aqueles que nada sabem.

A concepção de educação na UPC possui intrínseca relação com o pensamento de Freire, por isso mesmo ela é um espaço de contradição geradora de conflitos objetivos, subjetivos e intersubjetivos. Esse movimento se faz ora tempestuoso, ora fleumático.

Para Freire a educação deve ter como propósito a libertação dos sujeitos, para Rezende, ela deve constituir-se de sentido, caso não propicie ela é mera alienação “[...] na medida em que indivíduos e grupos, a sociedade e as classes sociais, ou mesmo a humanidade, podem viver sem perceber o sentido que suas vidas realmente têm [...]” (1990, p.51). Vejo que os autores fazem uma discussão que é pertinente ao que propõe a prática na UPC, pois o ato de educar enquanto um fenômeno não pode ser vazio de sentido, nem tão pouco, constituir-se em prisão.

Os avanços efetivados na educação atual é o resultado de lutas permanentes de educadores e da sociedade organizada como mostra os registros da história educacional brasileira. São resultados da esperança crítica de educadores, pensadores e de pessoas leigas, mas que sonham em construir uma sociedade menos injusta, mais humana. É a esperança de não mais ver nas esquinas e cruzamentos das grandes cidades crianças e velhos humilhados, desesperados pela perversidade da fome, da violência, resultado da má distribuição da renda *per capita*, da concentração dos bens materiais e imateriais nas mãos de poucos. Educadores e educadoras conscientes do seu papel político, social e humano não deixaram morrer a esperança de ter na e com a educação espaço de libertação das injustiças, espaço de construção de um humano mais solidário. Para Freire,

[...] pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão [...] (1992, p. 10).

A UPC é a educação da esperança prática, crítica, sem fatalismo, porque se concretiza na análise política, séria e ética. É uma luta esperançosa porque possui um fundamento ético-histórico que não se prende ao conteudismo pragmático da educação opressora e castradora. É o resultado da luta de educadores e da sociedade organizada pela concretização do direito a educação dos trabalhadores e trabalhadoras que pela perversidade da exclusão não tiveram acesso aos estudos no tempo adequado.

As lutas pela educação pública e gratuita tiveram vários momentos significativos na história. A primeira foi o conflito entre católicos e liberais – estes conhecidos como escolanovistas, ocorrido no período de 1931 e 1937, sobre as linhas que deveria assumir a política nacional de educação. O segundo momento refere-se ao conflito entre o grupo que defendia a escola pública e o que defendia a escola particular de 1956 e 1961. O terceiro momento corresponde ao surgimento dos “movimentos de educação popular” de 1960 e 1964. E o quarto momento no qual estamos vivendo iniciado por volta dos anos 80, trata-se da luta pela universalização e democratização da escola.

As duas primeiras fases destacam-se pelo lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) que tinha como ideal uma *escola comum e única mantida pelo Estado; obrigatoriedade e gratuidade escolar, laicidade e co-educação* (LIBÂNEO, 1989, p.58). Esses ideais eram fundamentados na concepção filosófica de escola democrática e visava ajustar a educação ao modelo industrial-urbano que estava sendo implantado no Brasil. Por essa razão, manteve-se o modelo educacional, no cenário brasileiro, de atendimento ao mercado produtivo industrial. Embora na década de 80 tenha tido duas matrizes como afirma Arroyo,

[...] onde a cidadania se afirma: a matriz produtiva, o direito do trabalho, os direitos do professor e da professora como trabalhador. A outra linha é mais política, a cidadania como participação política, a cidadania pela eleição do diretor, pela eleição do reitor, pela gestão democrática, esta é a outra perspectiva [...] (ARROYO, 2004, p. 50).

Os defensores da escola privada tinham como liderança a Igreja Católica que defendia a liberdade de ensino, a orientação humanística e religiosa das escolas e o financiamento pelo estado das escolas privadas. Sendo que a escola mantinha um perfil

elitista para atender aos interesses da oligarquia na manutenção da ordem estabelecida. Empresários e políticos apoiavam o projeto da Igreja que orientava à privatização do ensino. Enquanto isso, os defensores da escola pública lutavam pela ampliação e democratização de um ensino que garantisse oportunidade a todos, pela modernização do sistema educacional, através da aplicação de métodos científicos que pudessem abrir perspectivas aos problemas educacionais.

Embora muitos avanços têm acontecido em termos de produção científica para melhorar o ensino no Brasil, ainda assim temos uma educação voltada para o exercício do ler e escrever, isto é, a decodificação do código e o desenho dos símbolos gráficos da língua. Como exemplos, podemos citar as últimas campanhas de alfabetização que vem ocorrendo no país nos dois últimos anos. O percentual de analfabetos funcionais aumenta cada ano e o governo continua afirmando que a cidadania se conquista pelo simples ato de decodificar o código lingüístico. Isso pressupõe que o modelo educacional brasileiro ainda está voltado para a manutenção do capital, do atendimento as necessidades de um mercado industrial neo-liberal em detrimento das relações humanas e da justiça social.

Considerando o que Paulo Freire afirma sobre a construção da autonomia a partir da leitura da palavra mundo e da leitura do mundo pelos cidadãos, podemos afirmar que os caminhos que a política educacional vem trilhando não permitirão a construção da emancipação do cidadão nem diminuirá o índice de analfabetos funcionais no país. O ato de decodificar o código, simplesmente não propiciará a leitura de mundo, pois ela é complexa e depende de relações também complexas entre os indivíduos e o seu contexto.

A maior virtude do processo de individuação em curso na UPC está na instrumentalização dos sujeitos, pois estão construindo autonomia de pensamento, de atitudes, que favorece aos mesmos o reconhecimento da condição humano, físico, biológico, psíquico, social, política, cultural e histórica. Portanto, ela está possibilitando a construção do reconhecimento pelos coartisentes da condição no mundo e com o mundo, dessa forma propicia aos mesmos a participação política.

O processo educacional da UPC tem como fundamentos a intrínseca relação entre o sujeito e o objeto, entre o homem e o mundo, pois os primeiros são inerentes ao segundo, um não existe sem o outro e ambos constituem um todo dinâmico e organizado. O segundo pólo, homem e mundo possuem uma relação recíproca, pois o mundo enquanto natureza só existe porque o homem atribui-lhe sentido, a presença do homem é na realidade mundo, para Rezende, “[...] o homem não é o mundo, e o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro [...]” (1990, p.35). O homem necessita compreender a si mesmo e o

mundo em que vive, no qual ele simbolicamente não existirá, precisa dar sentido a existência, para tanto, a educação deve favorecer ao homem condição de transcender o aqui e agora, permitindo-lhe ser o que por natureza é: sujeito transcendental. Rezende afirma que, “[...] a transcendência e a facticidade afetam essa relação de tal forma que não há facticidade sem transcendência nem transcendência sem facticidade [...]” (1990, p. 36).

Como propiciarmos aos sujeitos essa compreensão através de um modelo educacional fragmentado, desconectado do mundo e do homem real? Como o processo educacional pode construir a idéia de unidade alicerçada na dicotomia? Morin diz que, “[...] é preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos [...]” (2003, p. 15).

Na UPC os sujeitos estão construindo sua individualidade, condição no mundo e com o mundo à medida que refazem juntos seus processos de individuação. Pois, exercitam a cidadania, circulando por todos os espaços que lhes permitem construir e reconstruir a identidade de cidadão. A circulação pelos espaços do poder permite que os indivíduos conheçam seus direitos e deveres de cidadãos, propiciando a participação efetiva, construindo emancipação e autonomia ao fazerem juntos.

Artemis Torres, afirma que “a ‘consciência da necessidade de mudança’ e a ‘vontade de mudança’ precisam ser provocadas [...]” (2005, p. 159). A UPC tem o caráter provocador, pois durante a implantação e desenvolvimento do projeto toda a comunidade educacional (artistes e coartistes) tem se mobilizado tanto em busca de apoio político quanto de apoio dos representantes dos “Movimentos Sociais” para garantir a continuidade e ampliação da proposta. Como afirma a autora os sujeitos “[...] já traz dentro de si, como resultado de sua (s) carência (s), a necessidade de mudança [...]” (2005, p. 159). No que tange, a consciência da necessidade de mudança penso que o processo educativo da UPC propicia pelo seu caráter provocador a conscientização de que as mudanças desejadas só podem ser concretizadas a partir da vontade popular.

Igualmente importante tem sido a participação dos sujeitos em espaços de discussões políticas de ordem organizacional como a luta pela legalização da UPC enquanto espaço de ensino superior, junto ao Conselho Estadual de Educação A luta pela aprovação do Projeto de Desenvolvimento Institucional, no Conselho Municipal de Educação que depois de muitos debates reconheceu a UPC como Instituição de formação do ensino fundamental e médio. Nesse movimento político, os coartistes e artistas criaram o Fórum Permanente de Educação Cidadã (FOPEC), os quais são os protagonistas do

“Movimento de Causação Cidadã”, bem como das duas Audiências Públicas – uma na Câmara Municipal e a outra na Assembléia Legislativa, as pautas foram o fortalecimento da UPC de Cuiabá e a criação da UPC estadual. A coartisente Luciene Costa representou o Estado no VII Encontro Nacional do EJA (ENEJA), em Luziania/GO; na Audiência Pública para aprovação do Centro Público da Economia Solidária. No início de 2005, artistas e coartisentes se mobilizaram para garantir a continuidade da UPC, movimento que ficou conhecido por, “Com-fusão”, entre outras.

Esta luta é vista pelo próprio ideal do projeto como um espaço educativo de construção emancipatória e de autonomia político-social dos sujeitos envolvidos no processo. Recentemente fizeram uma assembléia para discutirem com a diretoria da Fundação Educacional de Cuiabá o fechamento do *campus* Delmira de Figueiredo, no Pedregal. Essa mobilização fez com que o poder público refizesse suas proposições, mantendo o *campus* em pleno funcionamento.

Além das questões políticas em que os sujeitos se envolvem eles também participam de outros espaços como nas discussões científicas dentro e fora dos espaços da academia. São protagonistas de eventos científicos como organizadores e participantes das discussões temáticas, primeiro seminário temático intitulado “Educar X Evolver”, primeiro e segundo encontro de mulheres da UPC, Workshop: gênero, educação e movimentos sociais, com parceria da UFMT.

A partir da realização dos produtos desenvolveram atividades e ocuparam espaços diferentes daqueles propiciado e desenvolvidos pela escola pública. Pois, realizaram programa de rádio, minissérie, teatro e participaram da roda de saúde desenvolvida por parlamentares nos bairros da cidade. Participaram do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre-2005, do Seminário de Educação da UFMT-2004. Em 2003, participaram de audiência pública - uma mobilização em prol da aprovação da Lei de criação da Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC), no qual a presença deles teve um peso importante na decisão do juiz. Lutaram pela liberação de um terreno para a construção do prédio próprio da UPC no Bairro Osmar Cabral, e conseguiram a doação do mesmo junto ao governo do Estado. Em maio de 2005 foram protagonistas da audiência pública na Câmara Municipal em prol da continuidade do projeto UPC, onde mais uma vez os coartisentes estão *fazendo parte e tomando parte*.

As mobilizações das quais os sujeitos têm sido os protagonistas permitem que eles aprendam a *participar participando*, possibilita a construção da emancipação fazendo juntos, a tomar decisões, a opinar e propor, a construir espaço de diálogo, aliás, um espaço criado por eles que ficou denominado de conferência, onde eles se reúnem as quintas-feiras

para discutirem entre eles vários assuntos, tanto de ordem acadêmica coletiva quanto individual.

A Universidade Popular Comunitária é um espaço que permite o mínimo de liberdade para a ação democrática, isso possibilita a conquista do espaço de participação, da construção da cidadania, da autonomia porque lhes permite reconhecer-se como sujeito/objeto (sujeito) do processo histórico em que se encontram inseridas. Essa construção permite aos sujeitos sua emancipação política, social favorecendo um outro olhar para questões que antes não eram percebidas e que a partir disso passam a ser problematizadas. Como está acontecendo com as questões educacionais dos filhos e filhas dessas mães / coartiscentes da UPC. Elas estão preocupadas com o modelo educacional, com a forma com que a escola trabalha os conteúdos, com a falta de diálogo entre professores e alunos, entre professores e as mães. Estão sugerindo que a escola tenha um espaço de conversa descontraída com as crianças para elas falarem dos sentimentos e valores. Acreditam que os filhos possam também construir valores e conhecimentos pertinentes ao seu universo de criança de maneira que no cotidiano venham conscientizar-se da sua cidadania. Faço minhas as palavras de Paulo Freire,

[...] sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desderrêça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança [...] (1992, p. 11).

5.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise-compreensiva dos dados obtidos neste trabalho teve as seguintes fontes: observações silenciosas realizadas durante as rodas de conversas informais; observações nas discussões e debates entre os coartiscentes nas mesas de aprendizagem, ferramentarias, oficinas; entrevista inicial dos coartiscentes para a matrícula na UPC; entrevista semi-estruturada realizada posteriormente com as mulheres, textos das histórias de vida, textos escritos para eventos; o discurso delas nos eventos onde elas foram co-autoras e protagonistas. É possível concluir que durante o processo educativo da UPC, os sujeitos construíram atitudes e comportamentos diferentes daqueles inicialmente observados nas entrevistas e nos trabalhos

realizados nas rodas de debates e discussões. Portanto, houve mudanças significativas na forma de agir, pensar, de se olhar e ver o mundo.

As observações realizadas inicialmente durante as primeiras entrevistas permitiram perceber que as mulheres tinham insegurança quanto a sua identidade, o futuro, os direitos de cidadã. Ao perguntar por que desejavam participar da UPC, elas responderam que era para *ser alguém*; que não sabiam nada e, queriam aprender para melhorar as condições de vida da sua família. Seus maiores sonhos e desejos residiam em estudar, ter uma casa própria, ajudar os filhos. Outra respondeu que a felicidade dela e da família estava em comprar uma televisão e uma casa. A percepção que elas tinham do espaço era de dona de casa, mãe e esposa. A submissão era vista por elas como um mal necessário para manter o bem-estar da família. Essa concepção era enfatizada, sobretudo naquelas mulheres que pertenciam a organizações religiosas de corte mais tradicional.

Comparando o teor de discurso que apresentavam na entrevista inicial, quando se apresentavam como candidatas à UPC, com os depoimentos das mesmas mulheres após o processo de construção que elas efetivaram na UPC durante três anos, podemos afirmar que, de maneira geral, ampliaram a visão do direito a cidadania, re-significando os espaços sociais do qual elas tomam parte e do seu papel enquanto sujeito do processo histórico, social e cultural. Embora a rotina de trabalho e estudo dificulte a participação delas em momentos e discussões importantes, elas têm se posicionado frente às mobilizações que a dinâmica da UPC exige para manutenção e desenvolvimento.

A realização coletiva inicia quando os coartisentes relatam sua história de vida, o processo inicial é relatado coletivamente, depois escrita de forma individual. A princípio havia uma resistência por parte dos mesmos, mas com o tempo transparecia nas suas intervenções que foram perdendo o medo de pensar, lembrar, resgatar na memória do passado e contar, compartilhando com outros e outras. Nossa experiência reafirmou que trabalhar com a história de vida é instigar as pessoas a resgatar na memória um passado que muitas vezes não desejavam mais se lembrar, por considerá-lo ruim, triste, sem sentido; e algumas vezes, vergonhoso. Mas aos poucos descobriram que aquilo que consideravam puramente negativo não era, era parte importante da história de cada um (a), do país e do mundo. Por essa razão, trabalhamos com as históricas de vida de todos os coartisentes, dos quais me ative a considerar a história de vida das mulheres, sujeitos da pesquisa, permitindo a elas buscar a auto-interpretação, compreender que fazem parte do mundo social e que são atoras de um mundo construído socialmente e que se afirma, sobretudo através da linguagem e da comunicação. Berger afirma que, “a biografia do indivíduo só é objetivamente real na medida

em que possa ser compreendida dentro de estruturas de importância do mundo social [...]” (2004, p. 26). O mundo social do poder, da imaginação e do valor que é expresso em linguagem e em narrativas.

A história da mulher só terá importância no momento em que for compreendida por elas como parte de uma totalidade, como elo de uma grande corrente dos sujeitos populares, momentos da história de uma sociedade de indivíduos, porção da humanidade reconhecida pelo *outro* quando comunicada. A história pode ser triste cheia de decepções e desalentos, mas no momento em que for percebida como uma construção das relações de poder dentro de uma sociedade antagônica e, portanto, não é um fato natural, isolado, mas uma construção de relações conflituosas e contraditórias e produto do próprio homem dito em trabalho e palavra.

Como afirma Peter Berger, “[...] a localização social não afeta apenas nossa conduta; ela afeta também, nosso ser [...]” (BERGER, 1986a, p. 109). Considerando o que o autor discorre e reportando ao papel da mulher na sociedade é coerente dizer que, o contexto social em que esses sujeitos, mulheres e homens estão inseridos permitiu por um lado, o consenso de que os homens são superiores na racionalidade e, portanto responsável pela mulher, pois ela seria frágil e não possuiria domínio pleno da racionalidade humana. Por essa razão, o homem é responsável pela organização, manutenção da família, mesmo quando ele não trabalha e que o trabalho remunerado e de sustentação da família provenha das forças da mulher. Ainda assim, os homens constituem-se autoridades dentro da casa. Essa autoridade é atribuída inconscientemente pelas mulheres, pelo fato do homem ser macho. Por outro lado, o homem ao assumir-se como tal encarna o personagem que lhe atribui um significado de poder simbólico. Pois, “[...] os papéis trazem em seu bojo tanto as ações como as emoções e atitudes a elas relacionadas [...]” (BERGERb, p.109). Isto quer dizer que o processo histórico do qual o homem e a mulher se constituem *enquanto* sujeitos e atores do processo cultural permitiu ao homem assumir o papel autoritário que hoje representa no espaço/tempo do núcleo familiar.

Ambas as atitudes existiam antes de assumir o papel, este, contudo, “inevitavelmente, reforça aquilo que já existia” (BERGER, 1986c, p.109). Ou seja, do ponto de vista da mulher o poder atribuído ao homem faz parte do contexto sociocultural, independe parcialmente delas. Assim como para o homem esse mesmo simbolismo antecede a atuação como ator social. Reforça o que já existia antes. Ambos os sujeitos não possuem necessariamente consciência desse fato.

Referendando novamente o autor que diz “[...] o papel dá forma e constrói tanto a ação quanto o ator [...]” (BERGER, 1986d, p. 111). Diante desse contexto histórico em que ambos os sujeitos se constituíram tanto a mulher quanto o homem na relação executaram o

script com categoria. Pois, a mulher assumiu, em parte, a condição de indivíduo incapaz e desprovida de racionalidade, passiva, submissa, subserviente. “[...] pior mal que o preconceito pode produzir na vida de uma pessoa é fazer com que ela acredite que é aquilo que os outros dizem que ela é [...]” (BERGER, 1986e, p.111). Enquanto o homem assumiu o papel de superior, ativo, mesmo quando não é dono da vontade da mulher, portador de um papel incontestável. A mulher lutou pelo direito ao prazer de criar e recriar coisas e idéias e menos pelo desejo de competir, mas na busca do prazer de se ver valorizada pelos outros e por si mesma. Mas para as mulheres pesquisadas essa condição é pouco respeitada, principalmente pelo parceiro. No dia-a-dia a mulher acaba responsável maior pela educação dos filhos, pelo custeio da parte mais pesada do orçamento familiar, e, em muitos casos, sozinha sustenta a família com seu trabalho fora de casa e, às vezes, executando alguma atividade como costureira, artesã, vendedora, ocupando todo tempo do dia. A análise é que, as mulheres ao longo de suas histórias têm, a duras penas, conquistou *espaços públicos* significativos, entretanto no *espaço privado* do lar ainda necessita de muitas conquistas, pois elas ainda são subsidiárias e serviçais dos parceiros.

As mulheres da UPC, com as mesmas características das mulheres do passado, das antecessoras e das raízes históricas, mães, avós, bisavós que eram da classe subalterna são ainda as maiores vítimas. Vivem situações de pobreza, negritude, analfabetismo, desqualificação profissional e preconceito social. Quando portadora de alguma deficiência a situação é mais grave ainda. Com tantas responsabilidades, dentro e fora de casa, não lhes sobram tempo para conquistar lugar na vida social, política, e – freqüentemente - até mesmo tempo para cuidarem de si mesmas. Percebe-se que essas mulheres terão que lutar muito mais para alcançar a cidadania, pois a luta não é mais por conquista do espaço público, mas, sim por respeito e solidariedade dentro do lar. Isto é, o homem que está ao lado deve ter consciência de que ele também é partícipe nas responsabilidades pelos afazeres domésticos. Dando a mulher o tempo necessário para viver outras experiências, como por exemplo, a participação política.

O diferencial entre a educação que a mãe tem recebido e a educação que os filhos recebem na escola pública está na liberdade que as mães, sujeitos da investigação, possuem para exteriorizar o pensamento, saberes e sentimentos. Ao externalizar o que pensa em linguagem, o sujeito internaliza na consciência o que sabe, refaz o pensamento e reorganiza-o. Pois a externalização permite a construção e reconstrução dos saberes e possibilita relacionar, cotejar, inferir para situações desconhecidas aquilo que está conhecendo, o que o possibilita conhecer na verdade a si própria enquanto se exprime. Organizar as idéias anteriores, portanto

refaz os processos mentais, cria e internaliza novas idéias gestando na verdade a própria identidade. Para Berger, “[...] a interiorização é a reapropriação dessa mesma realidade por parte dos homens, transformando-a novamente de estruturas do mundo objetivo em estruturas da consciência subjetiva [...]” (1985a, p.16). Mais do que isso, é também fazer-se a si próprio outra vez e de maneira nova. Ao falar dos sentimentos o sujeito revive sua história e percebe-se sujeito do processo de construção histórica. Revitaliza sua memória e percebe-se que sua história é uma construção que ao mesmo tempo é um processo individual, mas também social não se dá de maneira isolada é construída nas relações sociais, portanto é o resultado de um projeto coletivo. Este sentido é retomado e vivido pelas histórias de vida na UPC. E que “[...] já existia antes dele e continuará existindo depois de sua morte [...]”. (BERGER, 1985b, p.16). Por isso mesmo re-significa sua história e sua vida.

O sentido que as mulheres construíram ao retornar ao espaço educativo propiciou a elas se perceberem como parte desse universo de uma construção cultural diferente da então apropriada anteriormente por elas. Para tanto, foi necessário que elas tivessem oportunidades de “exteriorizar” aquilo que sabem e o que pensam. Berger afirma que “a exteriorização é a contínua efusão do ser humano sobre o mundo, quer na atividade mental dos homens [...]” (1985c, p.16). Enquanto se lançam no mundo constroem sua objetivação do mundo real, criam de certa forma o mundo ‘a seu jeito’, pois ele só é apreendido como inteiramente real à medida que for também uma conquista física, mental, subjetiva e simbólica da realidade. O espaço onde as mulheres estão construindo a cultura formal que lhes foi seqüestrada durante a infância é um espaço que lhes permite expressar os sentimentos, sonhos, desejos, falar da história de vida numa perspectiva de valorização dos saberes e experiências vivenciadas ao longo da vida. Permite o resgate da memória, de um tempo e espaço que foi enfraquecido pelo contexto de desapropriação da memória em prol da produção do mundo moderno. Permite reviver as experiências, pois como ressaltou Benjamim, “[...] onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo [...]” (D’ANGELO apud. Benjamim, 2004, p. 112). Ou seja, a história não é mais um fato isolado sem sentido, mas uma reapropriação dos significados da realidade dos homens. Esses sujeitos estão reapropriando-se da sua história de maneira autônoma, exemplo disso está na fala de um esposo que dizia, “*ela não é mais a mesma já está ficando muito ousada, questiona tudo o que digo. Só quer fazer o que deseja.*”

Essa mulher ‘saiu’ de casa por entender que não dava mais para conviver numa relação sem diálogo. Outra está em conflito com o esposo porque ele não aceita as mudanças processadas no comportamento dela e continua a impor sobre ela suas vontades. Está

espantado com o aprendizado da companheira que algum tempo atrás não sabia ajudar os filhos com as atividades escolares, agora não só ajuda-os como também tem discutido assuntos que ele não domina. Uma outra também está em conflito porque o esposo a mandou fazer uma escolha entre a UPC e ele, segundo ela não vai deixar de estudar. Na visão do marido a esposa não cuida mais dele e da casa só pensa em estudar.

Esses depoimentos são alguns dos resultados de um processo de individuação construído em menos de três anos de atividades na UPC.

5.3 RESSIGNIFICAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA

A vida é um movimento constante de renúncias, conquistas pessoais que não pode acontecer sem o outro. Essa conquista passa pelo coletivo uma vez que ninguém vive isolado. O ser humano enquanto ser simbólico necessita atribuir sentido a sua existência. Quando criança o sentido conferido à vida está em fazer parte de uma família. Isso implica em ser parte de um universo familiar que lhe traz segurança porque lhe confere uma identidade na relação. À medida que o seu universo se amplia o significado da sua existência transcende do universo micro da família para um universo macro do mundo. Com a ampliação dos espaços de relações o indivíduo emerge diferenças que põdo em crise a cultura de sua casa e do grupo social, passa buscar, por isso, outros símbolos que lhe possa conferir novos significados e re-socializar para outros grupos e sociedades.

Embora cada indivíduo tenha seus valores, simbolizações do real acessível, em algum momento essas simbolizações e valores são comuns à maioria das pessoas porque disseminados pela cultura e, sobretudo, modernamente, pelos meios de comunicação de massa. A educação é um valor porque constitui espaço de comunicação, criação e simbolização que atribui significado a maioria dos seres humanos, conferindo-lhe uma identidade pessoal e social. Quando um indivíduo é excluído do processo educacional o sentimento que esse atribui ao seu universo de significados é de cegueira, pois para ele não dominar o mundo letrado é viver na escuridão, cerceado da comunicação que lhe confere a palavra e o discurso, e não raro que lhe destina ao trabalho braçal ou à exploração por outros seres humanos letrados. Em razão disso, a apropriação do direito é ao mesmo tempo a apropriação do mundo de significados simbólico universal e assimilação do mundo real no

sentido de apropriação concreta do mundo, ou seja, podendo usufruir, conforme Bordenave, a condição política de *ser parte e fazer parte* do mundo.

No depoimento da Yvone, coartisentas:

Hoje sei o quanto a escuridão me fez mal, porque deixei de fazer, falar e até viver melhor, por falta da luz, essa luz do qual me refiro é o conhecimento. Por falta de oportunidades e condições, deixei que a escuridão me acompanhasse. Um dia, a oportunidade chegou, agora busco o conhecimento, estudo e não deixarei mais a escuridão ser minha companheira.

Para a maioria das pessoas desprovidas do direito educativo, e, portanto despojado de visão crítica da realidade preenche com simbolizações e crenças ingênuas os vácuos deixado no espaço/tempo prestigiado pelo contexto social. Ao se apropriar do direito educacional o *tempo* e o *espaço* de apropriação adquire um sentido que vai além do espaço físico desta apropriação, transcende o *aqui* e o *agora*, remete-o para um retorno a infância, ao passado que de outra forma não seria recuperado, ao mesmo tempo em que o transporta para um universo de prestígio antes não imaginado.

Por isso mesmo lhe permite re-significar a história vencendo a anomia e o caos, permitindo dar um novo sentido à vida, permitindo que ela saia da condição de coisa (objeto) para um estado de humanização; de apropriação do mundo de contradições antes não compreendido e interpretado. “[...] o homem não pode aceitar a solidão e não pode aceitar a ausência de sentido [...]” (BERGER, p. 68). Como afirma o autor, o ser humano não suporta viver sem sentido, a vida é essencialmente dotada de um significado simbólico no qual o homem e a mulher se projetam como seres individuais e planetários.

De Max Weber/ Geertz.

Acreditando, tal como Max Weber, que o homem é um animal suspenso por teias de significação por ele próprio tecidas, vejo a cultura como sendo essas teias, e a análise dela não como uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significados parte da mesma concepção [ou sentidos; em inglês **meaning**] (GEERTZ, 1999, p.7).

A condição da mulher brasileira, principalmente aquela da classe oprimida, afro-descendente e /ou indígena, agravada pela condição de pobreza e desapropriada dos direitos de cidadania – educação, sem liberdade para se auto-gerir contribuiu ao longo da história para que esta se auto-renunciasse em prol do outro. A sua vida é preenchida com valores interiorizados da cultura da qual faz parte. A família é um bem considerado socialmente sublime e deve ser preservado. Cabe a mulher enquanto sustentadora desse núcleo mantê-lo sob qualquer circunstância, mesmo que deva abrir mão da individualidade. Ao renunciar sua

subjetividade constrói um vácuo na sua biografia que será preenchido com a interiorização do outro numa tentativa de dar sentido e preencher esse vazio. O outro na maioria dos casos é uma entidade como que *sagrada*, embora essa tentativa esteja desde início fadado ao fracasso, pois “[...] o eu não pode existir no outro, só pode ser absorvido através do imaginário [...] o outro só pode ser absolutizado na ilusão [...]” (BERGER, 1985d, p.68). Em razão disso, as mulheres desenvolvem capacidade de ajustar sua vida as condições materiais e culturais em que vive. “[...] a capitulação masoquista é uma tentativa de escapar à solidão pela absorção num outro, que ao mesmo tempo é postulado como o único e absoluto [...]” (BERGER, 1985e, p.68).

O processo de individuação na UPC tem contribuído com a desmistificação do outro, absolutizado e proporcionado às mulheres a valorização de si como essência subjetiva na relação intersubjetiva. O outro que antes lhe conferia um sentido é substituído pela educação que passa a ser um *nomizador* das suas *anomias*. O eu aqui discutido não é no sentido do individualismo absoluto, mas de um eu pessoal humano. Por essa razão, o sentido que a educação tem para elas é de transcendência de si desumanizado (objeto), a um “Eu renovado” cidadão do mundo e no mundo, humanizado.

O processo educativo permite que o sujeito interiorize em sua consciência o eu pessoal construído nas relações coletivas ao mesmo tempo em que re-significa sua identidade. “Estou vivendo de novo” – dizem elas – é que o outro que antes absolutizado tomava todo o espaço, agora, demitizado, deixa de ser a essência da sua existência, e é substituído por um vazio do outro que vai lhe permitir novas re-significações.

O processo formativo que permite a construção da individuação permitirá que esse vazio deixado não seja preenchido pela hospedagem do opressor, pois liberta da opressão através da conscientização construída no diálogo para o diálogo. Ao despedar o opressor a mulher liberta também o opressor, nesse jogo político ambos são libertados. Como afirma Paulo Freire, “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a libertação, por isto mesmo, ação com eles [...]” (1987, p. 53).

Esse movimento é dialético porque ao mesmo tempo em que o indivíduo re-significa sua vida ele permite que o outro igualmente o faça. Mas não é só o outro que é modificado pelo indivíduo, mas também o universo de simbolizações. “Quando chego à UPC, esqueço de todos os problemas, sou outra pessoa”, afirmou a coartisantis Maria. O tempo e o espaço do *aqui* e do *agora* tomam uma dimensão outra de esfera não-cotidiana, rompe com a ordinariiedade, e estabelecem uma atmosfera ‘sagrada’ no dizer de Berger, que “salta ao cotidiano” (BERGER, p. 39).

Esse tempo também poderia tornar-se um tempo de alienação pela relação autoritária do professor, do médico, do amante, do líder do partido, do presidente da associação, mas por causa disso mesmo pode também proporcionar um espaço crítico, de relativização dos poderes autoritários e construir um processo de democracia participativa.

O espaço educacional da UPC mostra, na prática, que a relativização do espaço circunscrito do cotidiano e a abertura a um outro espaço, têm permitido à mulher e aos homens ultrapassar o limite, no caso dela, entre a condição de objeto (*fetice*) e dona de casa sem visibilidade a uma representação da essência humana, sujeito de si mesmo. Sua subjetividade emerge, rompendo a reificação, torna-se importante para si mesma e para os outros. De forma que estão mudando atitudes, comportamento, ações, portanto produzindo espanto nos companheiros que já estão percebendo as mudanças. Bem como gerando conflitos entre os casais em que o homem não possui abertura para o diálogo e procura impor suas vontades sobre a mulher. O tempo “perdido”, no que tange ao tempo da educação formal permite aos sujeitos re-significar esse espaço e tempo muito além do tempo e do espaço momentâneo. Os espaços/tempos, como artefactos culturais e simbólicos, ampliam-se para além do espaço do lar, do trabalho, da vida cotidiana. A partir disso, o universo das representações sociais adquirem possibilidades e em novos espaços e tempos adquirem novas configurações simbólicas, que internalizadas e re-significadas permitem a construção e reconstrução dinâmica e histórica da autonomia, imprescindível a sujeitos humanos.

Ao re-significar a vida, a mulher reconstrói sua identidade. Essa transformação só é bem sucedida porque a sociedade a sustenta, assim como sustentou a condição anterior. “[...] as identidades são atribuídas pela sociedade. É preciso ainda que a sociedade as sustente [...]” (BERGER, p. 114). É a partir deste nexos que as mulheres da UPC, entrevistadas, descobrem parte singular de um todo, da espécie humana, nessa trajetória não é mais um ser apenas individual, mas parte de um universo vivo de machos e fêmeas, cada um com sua individualidade se completa na interação social e na solidariedade política. A mulher se apropria do mundo social e passa compreender-se como parte integrante de um mundo objetivo subjetivamente reconhecível, porque nominável.

Segundo Peter Berger, o masoquismo pela auto-renúncia radical, proporciona o meio pelo qual o sofrimento e a própria morte do indivíduo pode ser radicalmente transcendidos, “eu estou me sentindo mulher novamente, é isso que eu quero. Quando gosto de mim, eu gosto também do outro” afirmou a coartisensis.

A morte aqui aludida não é a morte física, mas a morte subjetiva, a perda da consciência de si enquanto ser na sua plenitude.

As mulheres que foram excluídas do processo formal e ficaram muitos anos sem estudar experimentaram no retorno ao espaço educacional uma tentativa de superação dos preconceitos, das amarras que foram assimiladas aniquilando-as no transcorrer de sua história.

O contexto cultural dos quais as mulheres construíu sua história favoreceu por um lado a construção de valores essenciais à subsistência humana e por outro, permitiu a interiorização de novos conceitos adquiridos por meio das lutas reivindicatórias dos direitos de cidadania. Direitos conquistados, sobretudo através das relações trabalhistas, pois as mulheres da classe oprimida foram *introduzidas*, no mundo do trabalho assalariado para substituir a mão-de-obra masculina. A inserção dela no mundo do trabalho favorece relações sociais importantes para a troca de experiências e idéias que propiciou a luta por direitos de cidadania.

A divindade dotada de força superior que norteia e substitui o sentido da vida para as mulheres estava presente em todos os depoimentos, em todos os textos, em todos os relatos da história de vida. O eu enquanto essência da vida subjetiva, enquanto Ser em plenitude humana, o eu enquanto liberdade para romper com preconceito sexista, enquanto ruptura das amarras para libertar-se dos determinantes sociais que aprisionam que as impede de ser em sua plenitude humana não existia.

Como afirma Berger,

[...] o homem enquanto enfrenta o sagrado como uma realidade imensamente poderosa distinta dele. Essa realidade a ele se dirige, no entanto, e coloca a sua vida numa ordem, dotada de significado [...]” (2004, p. 39).

Nesse caso as mulheres não compreendiam sua história como algo importante porque esta se encontrava fora da estrutura do mundo social de prestígio. Não fazer parte desse mundo prestigiado é não ser alguém, não ter valor, pois as construções sociais lhes permitiram assimilar o contexto hegemônico como o único verdadeiro, válido e respeitado.

[...] o indivíduo não só aprende os sentidos objetivados como se identifica com eles e é modelado por eles. Atrai-os a si e fá-los *seus* sentidos. Torna-se não só alguém que possui esses sentidos, mas alguém que os representa e exprime [...]”(BERGER, p. 28)

Paulo freire defendeu uma educação Libertadora, para ele a educação tinha que exercer um papel libertador, ou seja, deveria libertar o homem oprimido, alienado. Para tanto, a escola não deveria ser só um espaço de apropriação de conteúdos, mas de humanização do ser. Isso pressupõe que o trabalho educativo deva desenvolver-se na perspectiva de

valorização dos valores humanos: da vida, da ética e da moral. A educação nessa perspectiva deve ter como essência o homem na sua totalidade: um ser emocional, racional, cultural, social, político, biológico e natural³².

A educação para permitir essa construção deve ser pautada no princípio de liberdade, pois é incoerente pensar em uma educação libertadora desenvolvida em bases autoritárias. Tendo isso como princípio é que o trabalho educativo da UPC tem se desenvolvido com base no direito de liberdade dos artises e coartises.

A aprendizagem para os sujeitos da investigação só é significativa porque permite que essas pessoas reconheçam através da educação a sua identidade de mulher, de fêmea, de sujeito de sua própria história, de seres humanos e cidadã no mundo e com o mundo e que devem existir como tal. O espaço educacional em que estas mulheres estão inseridas possibilita a elas uma discussão sobre questões sociais e culturais que favorece as mesmas um olhar para si e para o outro, de um outro ponto de referência. As mulheres têm oportunidade de se perceberem enquanto parte do processo histórico e, portanto cultural da humanidade. O processo educacional pelo qual estão vivendo lhes permite a troca de saberes e experiências e, é no diálogo que elas se descobrem sujeitos/objetos (sujeito) da história.

Até iniciar o processo educacional as mulheres não se reconheciam como sujeitos da sua própria história, pois nunca tiveram oportunidade de refletirem sobre si mesmas. Na infância viveram sob o autoritarismo do pai, ao se casarem o domínio é transferido para o marido que, na maioria das vezes, exerce um autoritarismo ainda maior.

Na história de vida das mulheres da UPC existe um aparente conformismo da condição da mulher, pois nos espaços de diálogo elas afirmavam as dificuldades de aceitação da supervalorização do homem. Em suas falas, diziam que uma vez que as mulheres têm ocupado quase todos os espaços antes preenchidos só pelo homem, não compreendem porque ainda pensam que as mulheres são seres inferiores. As mulheres mostraram ao mundo o quanto é competente no que faz. A aparente conformação se encontra entre as mulheres cristãs, em que a condição da mulher é uma determinação divina, já que na Bíblia está escrito que o homem é a cabeça da mulher assim como Cristo é a cabeça da Igreja.

Em algumas culturas o feminino ainda é visto como o sexo frágil que necessita de alguém para orientá-la, dirigi-la. Como afirma Capra,

[...] em nossa cultura, as mulheres têm sido tradicionalmente retratadas como passivas e receptivas, e os homens, como ativos e criativos. Essas imagens

³²

Por natural quero compreender tudo o que precede no mundo a entrada do sujeito humano no processo evolutivo das espécies, e que ele apreende e agrega a si para constituir-se como ser de cultura.

remontam à teoria da sexualidade de Aristóteles, e têm sido usadas ao longo dos séculos como explicação “científica” para manter as mulheres num papel subordinado, subserviente, em relação aos homens (2004, p. 34).

Essa visão machista e patriarcalista da sociedade estão alicerçadas na concepção mecanicista do mundo, uma vez que o mundo é compreendido como algo mecânico. Essa concepção exerceu grande influência em nossas vidas, tanto em nível da organização socioeconômica, política e cultural quanto na educação escolar e familiar. Mais uma vez referendo o Capra,

[...] a civilização ocidental e suas precursoras, assim como a grande maioria das outras culturas, basearam-se em sistemas filosóficos, sociais políticos em que os homens - pela força, pressão direta, ou através do ritual, da tradição, lei e linguagem, costumes, etiquetas, educação e divisão do trabalho - determinam que papel as mulheres devem ou não desempenhar, e no qual a fêmea está em toda parte submetida ao macho [...] (2004, p.27).

Partindo da afirmação de Capra pode-se afirmar que a cultura não é nova, mas até pouco tempo não tinha sido discutida e questionada. Também é importante verificar que a educação, em todos os tempos, teve um papel de destaque na propagação e disseminação e manutenção da cultura machista e patriarcal.

Embora exista a mobilidade geográfica e a propagação dos meios de comunicação social que leva aos lares as informações e expõem as pessoas a uma variedade de culturas e de maneira de olhar o mundo. Ainda assim, o olhar de muitas mulheres sobre si mesmas é de sujeição ao macho, de dependência, passividade, como afirma Berger, “[...] a escolha de ponto de vista determinará a maneira como o indivíduo olhará sua própria história [...]” (1985f, p. 62).

Quando convidadas a contar sua história às mulheres disseram: “para que falar da minha história? Ela é feia, só têm sofrimentos, decepções, não gosto de falar dessas coisas”. À medida que foram ouvindo outras pessoas contar suas histórias elas passaram a entender que a sua não era diferente das demais que ouviam. Todas tinham de alguma forma a dor, a desilusão, mas era a história de cada um e cada uma. Também descobriram que ao falar da dor, do medo perdiam a inibição de contar as suas dores em função da violência que muitas sofreram. As mulheres durante suas vidas não tiveram escolhas, ou seja, o ponto de vista que tinham ao dispor era restrito ao espaço do lar, da Igreja do ciclo de amizade, portanto não tinham acesso a um espaço de discussões que lhes permitissem um outro olhar para si mesma.

As mulheres expressam com orgulho o fato de estarem novamente em um espaço escolar. Para as que estão no espaço educativo pela primeira vez é um sentimento de

transcendência. Pois dizem com tanta expressividade que ‘perderam’ muito tempo, mas não irão perder nem mais um dia de suas vidas. Essa afirmação de que o tempo vivido foi uma perda, na realidade foi mais que perda de tempo, freqüentemente foi a perda do sentido de uma vida. Perda que elas desejam recuperar mesmo sabendo que isso não é mais possível. Como elas mesmas dizem *“estou velha, mas ainda posso fazer alguma coisa que gosto e desejo”*. Disse Maria: *“não quero mais me sentir tão pequena como uma formiga, hoje me sinto grande mesmo passando por tantas dificuldades financeiras.”* Antonia disse: *“não me olho no espelho já faz muito tempo, não sei mais quanto tempo!”* Quando lhe perguntei o porquê ela respondeu: *“porque tenho medo do que vou ver.”*

No final do ano de 2003, quando conversei com ela eu lhe perguntei sobre como ela estava se sentindo, então me respondeu: *“[...] hoje, eu já me olho e passo o batom, não tenho mais medo do espelho”*.

O espaço educativo não é só um espaço de aprendizado da leitura da escrita ele é na realidade um espaço de transcendência que opera a mudança de um estado de coisas, de reificação, para um estado de humanização. Isto é, nesse espaço o objeto humano se transforma em sujeito humanizado, e encontra significado para a sua existência enquanto pessoa, enquanto fêmea e parte, por isso da espécie humana.

Esta avaliação do processo de vida na UPC é importante. Posto que a avaliação da significação de um processo educacional não pode ser alienada daquele que é, em última análise, o sujeito deste mesmo processo. E o processo vivido por estas mulheres e assim compreendido como significativo e humanizante, protela e invalida qualquer outra avaliação extrínseca, ou exterior à significação por elas vividas e expressas em termo de positividade. Não somos, em última análise, nós educadores os derradeiros avaliadores de um processo de humanização, mas aqueles aos quais os processos se dirigem e dele compartilham como sujeitos. Por outro lado, nem todo o processo educacional mantém sua validação ininterrupta. Não se trata então da duração temporal, de sua continuidade permanente, para que possa ser reconhecido como significativo. Ele pode e deve poder valer e durar apenas o tempo necessário para o salto de qualidade humanizante.

A conclusão que chego é que o processo educativo da UPC tem produzido impactos significativos, em se tratando, sobretudo da mulher, pois a transcendência e a re-significação da vida, do cotidiano e da história são processos essenciais da condição humana, e significa, ademais, uma ‘virada histórica’ em termos do padrão de alienação e desvalorização impresso indelevelmente na cultura. Ao re-significar a própria história, as mulheres recuperam sua

memória ao se lembrarem do passado vivido, experimentado, por isso mesmo estão reorganizando o presente e projetando um futuro diferente daquele imaginado.

A vivência do tempo consubstancia de maneira significativa o sentido da humanização no currículo vivido pelas mulheres na UPC.

Fazendo das palavras de Paulo Freire as minhas, gostaria de sublinhar a nós mesmos, artistas a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. “[...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...]”. (FREIRE, 1996, p. 16). Não podemos permitir que sejamos castrados dos nossos ideais, sonhos e desejos interruptamente, pois somos protagonistas de uma idéia que pode ser, mesmo que temporária, uma esperança única de educação de fato Libertadora e emancipatória.

6. A CONCEPÇÃO DE TEMPO NA UPC

A questão conceitual do tempo tem sido um desafio para os cientistas há muitas décadas, cada linha de pensamento possui uma discussão diferente. Portanto, para entender como o tempo tem sido compreendido é necessário um breve passeio pela história do tempo, como os homens nas várias culturas foram construídos a concepção do tempo.

A construção social do tempo varia de cultura para cultura, além de ser influenciada pelo contexto socioeconômico e político de cada época. As sociedades primitivas possuíam uma concepção do tempo definido e organizado a partir da dinâmica da natureza viva. O tempo girava, sobretudo, em torno do tempo de plantio, colheitas, enchentes; tempo de abundância ou fome. A orientação temporal para essas sociedades era definida pela demarcação de processos naturais: movimento do sol, fases da lua, número de dias e noites. Nestas culturas o tempo tinha a centralidade que tem para nós, era definido pelos acontecimentos, solstício, movimento das estrelas, tempo das festas, tempo dos ritos, tempo de guerra. Essa relação de harmonia e respeito que o homem tinha com a natureza orientava as civilizações antigas na determinação das práticas cotidianas. Essas sociedades não utilizam o tempo como mercadoria, mas como um ócio criativo, porque o tempo era utilizado para criar e re-criar a vida de forma prazerosa sem a preocupação com o pragmatismo da produção do mundo moderno.

Para as antigas civilizações orientais o tempo possuía uma construção bidimensional, era dividido em duas formas distintas, o tempo profano ou histórico e tempo universal ou sagrado. A partir dessa concepção temporal essa sociedade construiu uma relação peculiar com a natureza, de maneira que seu comportamento tecnológico tem se mantido mais elementar, estabelecendo assim uma relação de equilíbrio entre natureza e homem. Segundo Rojas,

[...] o tempo universal e sagrado desse caminho oriental da historicidade aparecerá, portanto como um tempo do ‘eterno retorno’, que, prolongando-se em ciclos quase infinitos, mas sempre repetidos, desvaloriza e relativiza o tempo profano dos homens, o tempo histórico cotidiano de sua vida e de sua ação concreta [...] (2001, p. 35).

No mundo moderno a fragmentação da natureza e do homem se relaciona intimamente com a visão do tempo e do espaço voltado como possibilidade de exploração

absoluta. A natureza é concebida como um objeto a ser explorado, sem que haja consideração com a vida que flui dentro dela e com ela. Não havendo respeito com sua temporalidade ela tende a fazer esse tempo voltar-se contra o próprio homem, gerando um desequilíbrio caótico que temos presenciado.

Na atualidade existem sociedades com organizações socioeconômicas e políticas, menos complexa e, por isso mesmo, possuem uma concepção do tempo ainda considerada 'primitiva' pelo mundo contemporâneo, como alguns povos indígenas do Brasil e da África, entre outras. Na verdade, não a cultura ocidental da Modernidade não considera a existência de outras temporalidades que não seja aquela à qual ela própria cria e sustenta a cultura da acumulação temporal, onde tudo é medido em tempo de trabalho quantitativamente acumulado.

A sociedade Nuer, segundo Pritchard, tem o conceito de tempo expressa bipolarmente, possuindo duas distinções, a primeira que pode ser chamada de *tempo ecológico* e outra poderíamos chamar de *tempo estrutural*. O tempo ecológico parte da relação que os Nuer possuem com a natureza e o tempo estrutural se refere às relações mútuas dentro da sociedade (1978, p. 108). O ritmo temporal desses povos possui dois movimentos para frente e para trás, isto é, uma é a residência na aldeia [cieng] e a outra a residência no acampamento [wec].

Os Nuer não possuem concepção abstrata do tempo, para eles os acontecimentos possuem uma ordem lógica, mas não são controlados por um sistema abstrato. Não podem falar do tempo como algo perdido, ou que tenha que ser economizado, entre outras. O nascimento de uma pessoa é calculado pelo movimento da natureza ou por um acontecimento social ou mesmo uma tragédia que tenha marcado a sociedade.

O mundo ocidental *colonizou* o tempo ao disseminar a expectativa de que a vida deveria melhorar necessariamente à medida que o tempo fosse passando, quando o homem colonizou o tempo ele também colonizou o futuro. Quando se vê o tempo como uma flexa, é evidente que também vê o futuro como progresso, indo numa mesma direção. Muito embora, povos diferentes podem desejar futuros diferentes. Ademais, a civilização ocidental é uma das únicas em que o tempo é o eixo sobre o qual giram todos os acontecimentos, nas outras sociedades é sempre um dado auxiliar e subsidiários a outras dimensões mais importantes para a vida. Cruel também é o fato de que o tempo ocidental da sociedade do capital pode ser acelerado ou retardado conforme os interesses daqueles que estejam no poder. Pode ainda, estabelecer a qualidade do tempo, de sorte que o tempo na bolsa de Nova York e o tempo dos pobres, face ao primeiro pode valer quase nada.

A capacidade de uma pessoa perceber o tempo é dada numericamente. Cada pessoa tem necessidade de numerar os fatos numa seqüência linear para compreender e relacionar espaço/tempo da vida cotidiana. Quando um indivíduo concentra em uma atividade prazerosa a sua capacidade de absorver as informações são melhores e maiores, pois a atenção lhe permite interiorizar o tempo sequencialmente sem que o perceba, assim como não se dá conta do aqui e agora. Whitrow afirma “nosso processo de pensamento consiste numa seqüência linear de atos discretos de atenção”. Quando uma pessoa perde a capacidade de prestar atenção a uma atividade por um determinado tempo/espaço ela não perceberá a seqüência temporal dos fatos. Eles não provêm de um movimento exterior à mente, portando o indivíduo terá dificuldade para assimilar o que viu e ouviu, não havendo assimilação não haverá memória, pois a memória prove da assimilação do espaço/ tempo vivido.

Tanto no processo educativo quanto em outras esferas da organização humana, o tempo é matéria-prima vital. A falta de acesso à informação de massa na atualidade é vista como uma ‘perda de tempo’ porque a dinâmica dos acontecimentos é quase simultânea. O processo educativo não dá conta de acompanhar a dinâmica da tecnologia da comunicação de massa. No processo de construção do conhecimento as informações são vitais. A construção, todavia desse processo necessariamente não se dá na mesma dinâmica das informações, portanto, o indivíduo imbuído da idéia de que “perdeu tempo” passa a conceber o acesso à informação como recuperação do tempo perdido, o que ocorria às mulheres informantes com relação ao seu passado. Desse ponto de vista, o processo educativo alicerçado na democratização das relações e na valorização do ser, possibilita a conscientização do homem no espaço/tempo da história de maneira que possa se apropriar da dinâmica do conhecimento como construção especial e não como informação, embora o conhecimento não se dê sem a informação.

A história de cada indivíduo está relacionada com uma temporalidade linear, isto é, os fatos da vida cotidiana se dão de forma seqüencial. Nesse sentido, acredito que a educação alicerçada na realização dos desejos e sonhos possibilita essa qualidade de atenção.

O senhor Sebastião, (coartisente da UPC) analfabeto, sessenta e cinco anos quando inicia o trabalho na Universidade Popular Comunitária (UPC), passa fazer parte das oficinas para locução e produção de um programa de rádio. Por ser uma atividade que naquele momento era um sonho e um desejo que estava sendo realizado, e, em quatro meses, apenas, aprendeu a ler e escrever os textos do quadro do Programa de Rádio, intitulado “Curiosidades”, do qual ele era o responsável. O interesse e mobilização pessoal brotam de um sentido subjetivo e pessoal que redonda na capacidade de redobrar a inventividade, a

criatividade e a produção do ponto de vista intelectual. Percebe-se que o tempo/espço do aprendizado de cada pessoa está relacionado ao tempo da externalização e internalização do que é prazeroso e significativo para sua vida. Dessa forma pode se pensar em um tempo simbólico e subjetivo, isto é, cada um constrói o seu tempo para aprender. Ou no espírito de Merleau-Ponty: somos o tempo... que nós fazemos.

A educação que valoriza as trocas de saberes e conhecimentos permite a humanização porque dão aos sujeitos o direito de exteriorizar os seus pensamentos, sentimentos e saberes. Ao exteriorizar o que sabe reorganiza o pensamento e interioriza na consciência que sabe. A partir disso, torna-se capaz de sistematizar o que antes era um saber inconsciente. Tendo essa compreensão o sujeito não terá mais um saber, mas um *conhecimento sistematizado*.

O tempo dessa construção é o tempo da exteriorização e interiorização na consciência, que será ao mesmo tempo, o tempo da compreensão e da organização espaço/tempo vivido.

A interiorização é antes a reabsorção na consciência do mundo objetivado de tal maneira que as estruturas deste mundo vêm a determinar as estruturas subjetivas da própria consciência. [...] A sociedade funciona agora como a ação formativa da consciência individual [...] (BERGER, 1985g, p. 28).

A pessoa necessita compreender o espaço e o tempo em que localizam os fatos e a si mesma. Pois só assim, será capaz de localizar-se dentro do universo de relações complexas. Quando dona Maria diz: *“eu não estudei porque minha mãe não deixou, eu tinha que trabalhar para ajudar criar meus irmãos.”* Ela precisa entender esse tempo em que se deram os fatos e o espaço em que vivia. O mesmo acontece quando a mãe disse: *“eu não estudei porque meu pai dizia que mulher não precisa estudar, basta escrever o nome, mulher nasceu para casar e cuidar dos filhos e do marido.”*

Em ambos, depoimentos o tempo e o espaço possuíam uma dinâmica socialmente construída que lhes permitiam assimilar, naquele momento, o processo histórico, por essa razão as lembranças estão na memória e lhes permitem refazer a trajetória de suas vidas.

O tempo e o espaço educativo em que as mães /coartisentes estão envolvidas não são os mesmos tempo e espaços dos filhos, por isso mesmo, a temporalidade educativa possui um diferencial. Ele é visto como uma apropriação de um direito usurpado quando deveria ter sido concedido ou conquistado. Ao mesmo tempo em que possui uma dimensão transcendental, pois vai além do aprender ler e escrever ultrapassa o aprendizado de conteúdos ou da

apreensão de saberes. Para as mães o processo educativo é a reapropriação e reconstrução da subjetividade temporal que foi esquecida em função do contexto de desapropriação dos direitos de cidadania.

6.1 PASSADO: ESPELHO QUE FUNDE IMAGEM, PRESENTE E FUTURO DENTRO DA GENTE

A concepção do tempo na UPC possui um diferencial peculiar, pois o passado é entendido como um espelho que posto a frente projeta a imagem do vivido, do experimentado, da única possibilidade concreta e real que são as ações e atitudes dos indivíduos. Dessa forma, o passado enquanto espelho é a concretude e a única base sólida, real que o indivíduo possui como referência do seu trajeto, pois o presente está sendo construído numa simultaneidade com o passado, tornando concreta a vida a cada milésimo de segundo. O presente, portanto, não pode ser o eixo condutor do projeto em curso, por seu instantibilismo, por sua dimensão de fluxo e de passagem constante. Sendo assim, o passado enquanto história e histórica oral, contada e recontada, vivida e revivida pela palavra e pela emoção é a base orientadora para a emergência da consciência do sujeito, e para o desenvolvimento das atividades proposta na UPC. O passado que circunscreve a história oral dos indivíduos é resgatado ao mesmo tempo em que recupera a memória individual e coletiva. Ao resgatar e recuperar a história/memória funda o passado no presente, permitindo compreender o presente e projetar sentido para um futuro aberto, no sentido de poder mudar da direção o curso até então empreendida em sua vida.

A dimensão do passado, contudo já passou. E se tem discutido que as pessoas constituem muito mais do que aquilo que trouxeram até aqui, aquilo que poderão agora definir em termos de utopia e de projeto. O pro-jeto é o que ainda não está aqui, mas que poderia ter estado quando se instaura a liberdade de poder dizer uma palavra livre por sobre uma trajetória até hoje prisioneira da determinação das relações de poder instituídas. Dizer uma palavra significa poder romper também com a ordem até hoje reinante e determinante e abrir uma perspectiva nova e inédita para a vida.

Dessa forma, as unidades história/memória/passado e presente/futuro (preturo) constituem o laboratório temporal que orienta e permite organizar o currículo mínimo na UPC. Montenegro afirma que,

[...] compreendermos a história como uma construção que, ao resgatar o passado (campo também da memória), aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória [...] (1994, p. 17).

Ao mesmo tempo em que estabelece uma relação peculiar do homem com a natureza, pois se percebe parte integrante desse movimento que não é mais linear, mas dialético entre homem/natureza, porque ambos modificam e se modificam.

A pessoa humana modificou a natureza de acordo com suas conveniências, hoje ela está obrigando-o repensar sua relação com meio ambiente. Na relação, homem e meio, o homem está em desvantagem, pois a natureza enquanto universo concreto e não simbólico do homem não necessita dele para reconstruí suas relações, mas o homem não sobreviverá sem o meio ambiente, por isso necessita modificar sua postura em relação à natureza.

A conceituação da temporalidade na UPC é distinta, pois compreende o tempo numa dimensão de unidade e não de três tempos dicotomizados como é compreendido pelo mundo da produção capitalista, nem tampouco um tempo pragmático, mas um tempo individual, subjetivo, onde cada qual possui o *seu* tempo, a *sua* percepção singular temporal. Passos afirma a partir de Merleau-Ponty que, “o tempo não é um acessório, ou uma situação externa à subjetividade, é (para a pessoa humana) sua condição de possibilidade; sua vestimenta histórica, assumida ou não [...]” (2003, p. 163). A compreensão de um passado na frente, presente e futuro dentro da gente mostram que a temporalidade é subjetiva e articulada com dois processos, intrinsecamente conectados, história e memória. O ‘passado’ é o vivido antes, memorizado e experimentado como tal no agora, é a construção dos valores, conceitos, concepções; uma história individual construída coletivamente. Portanto, não pode ser apagada, ainda quando o sujeito não reconhece seu passado, os outros o reconhecerão como parte da história social coletiva, como afirma Berger, “[...] o mundo cultural é não só produzido coletivamente como também permanece real em virtude do reconhecimento coletivo [...]” (1985, p 24). O indivíduo não se permite ‘lembrar’ do passado como algo fora dele ou distante, ele é real, concreto. O futuro são os sonhos, desejos que projetam o amanhã; **o presente** é o olhar para dentro ao estabelecer o diálogo com passado e futuro reconhecendo os limites, necessidades que caracterizam e estratificam os indivíduos. Os sonhos e desejos na UPC são compreendidos como um futuro próximo, alcançável - não havendo um futuro distante, impossível. Presente e futuro (preturo), portanto se fundem num movimento dialético

capaz de conduzir as pessoas a uma transcendência do espaço/ tempo vivido e imediatizado.
Segundo Maldonado,

[...] o passado na frente pode significar a reinvenção permanente de uma cultura que considera a mutabilidade do humano, mas que não inicia do nada, são os signos da convivência e da inteligência acumulada a partir de onde prosseguem as pessoas, e podem sempre se orientar.
(http://www.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/indigena/artigos_alberto_maldonado.doc) Consultado: 17/10/2005.

Na UPC, a prática que se busca é a da construção permanente de re-significação dos valores, da cultura local, da história pessoal e coletiva, da vida cotidiana, através do processo educativo de individuação e *valorização do ser*. Essa construção não é um processo simples. Só acontece a partir da *desconstrução* de conceitos e valores arraigados na mente dos indivíduos por meio da cultura mercadológica da produção, por isso mesmo, conflitante, tanto em nível pessoal quanto social. Pessoal porque é uma luta de Si, consigo mesmo. Social porque ao se dar conta do papel que se exerce enquanto mulher e cidadã no mundo e com o mundo, a luta é travada com contexto pragmático de produção tecnológica na qual a natureza foi sempre posta em segundo plano só havendo lugar para o “progresso” e a “acumulação” e consequentemente, ou não se vive a gratuidade.

Segundo Passos, “[...] o tempo é uma relação da subjetividade com o ‘presente eterno’ das coisas [...]”, a partir dessa visão, qual temporalidade precisaria ser acionada para dar curso a uma educação de adultos (as) trabalhadores (as) que já possuem uma trajetória de vida concreta e real? Qual será o tempo necessário para um (a) trabalhador (a) construir seu conhecimento sistematizado? Que critérios devem ser estabelecidos para relacionar o *tempo* da produção material (bens) com a produção do tempo educacional?

Todas estas perguntas não possuem uma única resposta. Todas elas abrem para o caráter processual, experimental, *autopoiético* (<http://www.uesb.br/sheng/3.pdf> os processos educacionais).

7. CONCLUSÃO

7.1 QUIMERA E MEGA-QUIMERA

Afirmo que não foi meu propósito dar como encerrado este estudo. O processo histórico da Universidade Popular Comunitária está apenas iniciando e se processando. Predomina o caráter instituinte.

A proposta da UPC continua a ser uma utopia, utópica apenas em parte, embora com significativos avanços, nos processos educacionais em curso. O sonho de criar uma educação democrática está se desenrolando. Irá levar muito tempo ainda para ser uma realidade consolidada, ou talvez nunca o seja, pelas características do projeto. A concretização da utopia chamada UPC, precisa de apoio financeiro, político e de profissionais que estejam mais comprometidos com o coletivo, com a justiça social e com o bem comum, para que dure e cresça.

A questão principal do estudo foi compreender o sentido que a educação tem para as mulheres que foram desapropriadas do direito a educação formal, no tempo adequado, para aquelas que nunca tinham estudado e as que já possuíam algum grau de escolaridade.

No desenvolver da investigação identificamos dois processos que atribuíram sentidos à educação das mulheres; um, de *transcendência* da vida cotidiana levando os sujeitos a explodir a bitola do tempo cotidiano e a condição de estado de serem reduzidos a uma ‘coisa’ em direção a um estado dinâmico de humanização de subjetividade pessoal. O outro é a de *re-significação* da história, da vida e do Ser enquanto pessoa humana aberta à plenitude. O processo educativo levou as mulheres a se descobrirem enquanto sujeitos históricos, autônomos e responsáveis, em parte, pelo *destino* delas e de todos os outros seres humanos no mundo.

Sujeito do/ e no processo, na condição de artisentis, pesquisadora, mulher, e cidadã, soufrí os impactos que um estudo de caráter fenomenológico propicia ao pesquisador. A pesquisa me permitiu compreender melhor a história social da mulher, seu universo cotidiano, o papel da educação na manutenção e disseminação do poder autoritário e sexista, sobretudo me reconhecer na história do outro, pois o processo histórico construído, onde me fizeram e me fiz, não é diferente da história das mulheres pesquisadas.

Durante o estudo fiz e refiz meus processos enquanto pesquisadora e re-signifiquei a minha história, consciente da minha condição humana vejo que a responsabilidade e o compromisso para com o outro ultrapassa as fronteiras da profissionalização, pois vai além dos espaços de trabalho. Compreendo que os condicionantes ideológicos, históricos, culturais e econômicos me engessam deixando-me impotente diante de algumas eventualidades, mas sei que posso superá-las através da pesquisa e do trabalho coletivo.

Os sentidos construídos e percebidos estão produzindo impactos positivos no cotidiano dos sujeitos, modificando suas atitudes e ações, ainda que de forma tímida, passageira, mas fortemente significativas. Quem sequer se percebia como pessoa, hoje se vê como sujeito histórico. É um grande passo para a emancipação humana dessas mulheres.

A Elza, mãe/coartisantis externaliza seu desejo.

Agora que eu sei o quanto é importante ter voz e ser ouvida, ser vista como pessoa dentro da escola, ser percebida pelos professores, agora o meu sonho é poder modificar a escola que a minha filha estuda. Porque lá ela não é percebida, não pode falar e quando fala não é ouvida pelas professoras.

A coragem e ousadia, característica do sexo feminino que estavam adormecidas devido os condicionantes históricos, políticos, econômicos e culturais de dominação, têm aflorado entre as mulheres da UPC, de forma expressiva.

Esse afloramento tem se manifestado nas atitudes e vivências delas na escola dos filhos, quando procuram intervir nos processos educacionais dentro do espaço escolar, gerando até conflitos entre elas e a escola, pois a escola que temos não é democrática. Como afirmou a Elza mãe/coartisantis, a *diretora e a coordenadora querem estar por cima das mães, na verdade elas gostariam de dizer para nós: ‘fica lá em baixo que é o seu lugar.’* Esse depoimento da mãe merece uma análise sob a ótica de Norberto Elias Bobbio (2000, p. 24), que diz: “*fixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social*”. Embora o autor não tenha se referido ao espaço escolar, vejo que nesse caso existe uma pertinência entre essa visão, a que o autor se refere, entre o grupo, e o espaço da escola. Pois está presente na fala das professoras (e) e da equipe gestora, o sentimento de posse e de superioridade.

A Luciene, mãe/coartisantis diz que,

Gostaria de mudar a direção da escola porque ela não participa de eventos importantes na cidade, não toma providência com relação às coisas que a escola precisa, as crianças fazem educação física no sol. É preciso mudar o ensino, antes eu não pensava assim. Vejo que o ensino não é bom porque minhas filhas estudam

fazem prova e tiram dez, mas não sabem o que fizeram, quando pergunto não explicam porque não entenderam. Eu estudei o ano passado e o que aprendi não esqueci. Elas ao contrário, esquecem logo depois.

As mudanças podem ser observadas nas atitudes, com relação ao âmbito de gênero, pois ao optar por sair de casa deixando tudo, em vez de viver sob ameaças da violência, manifesta a liberdade e a autonomia conquistadas. É uma atitude que merece honrosos aplausos.

A busca do direito, a participação tem sido uma luta das mulheres na UPC, elas têm contribuído momentos significativos de lutas e reivindicações pelo direito de continuarem a estudar e fazer um curso de nível superior. Mas não é só isso, elas estão almejando mudanças na escola dos filhos, de forma que estão inquietas com a mesmidade do ensino administrado na escola dos mesmos. Elas cogitam a possibilidade da escola também propiciar momentos de debates entre as crianças e adolescentes para que eles falem de seus sonhos, desejos e externalizem o que realmente é importante para eles enquanto conhecimentos e valores.

Acreditam que a escola deveria propiciar aos alunos espaços onde eles exercitassem a participação, como acontece na UPC. Que eles freqüentassem espaços do poder para conhecer como funciona e se articulam o poder público. Isto é, conhecer fazendo parte e tomando parte no processo.

A conclusão a que chego é que, não há nenhuma possibilidade de compreender o papel da mulher de maneira ética, sem levar em consideração o contexto histórico/cultural em que as mesmas estão inseridas. Pois, a diversidade cultural da humanidade é tão expressiva que em algum lugar há alguém fazendo coisas e tomando atitudes que para outros é uma aberração humana. Sendo assim, qualquer julgamento que se toma em relação ao papel da mulher pode-se estar cometendo uma injúria contra o diferente.

Creio ter contribuído com duas dimensões neste estudo. Com o registro de uma experiência instituinte, em suas crises para consolidação e abertura de espaço educacional neste momento da educação brasileira, e, sobretudo o momento específico da educação no Estado de Mato Grosso. Por fim, mergulhar na Educação da UPC e a forma como ela se consubstancia no cotidiano das coartisentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubens. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 6. ed. Campinas, SP. Papirus, 2003.
- ARRUDA, Marco. *Humanizar o Infra-humano*. A formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis, RJ. Vozes, 1986.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis, RJ. Vozes, 1985.
- BERGER, Peter L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Tradução de José Carlos Barcellos. São Paulo, SP. Paulus, 1985.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da Democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2000.
- BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é participação?* 8. ed. SP. Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Perspectiva, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradutores, Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- BUARQUE, Cristovam. *Universidade Ligada*. In: MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. Brasília, DF. UNB, 2003, p. 33-51.
- CASSIRER, Ernst. *Antropología Filosófica: introducción a uma filosofía de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- CASTRO, Gilda de. *Professor submisso, aluno-cliente*. Reflexões sobre a docência no Brasil. DP&A, 2003.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 3. ed. Ativa, SP, 1995.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5. ed. SP. Moderna, 1982.
- CHIZZOTTE, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. SP. Cortez, 2003.

- D'ANGELO, Marth. *História, memória e educação política*. In: SEMERARO, Giovanni. *Filosofia e Política na formação do educador*. Aparecida, SP. Idéias & Letras, 2004. p. 105-124.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília, DF. Plano, 2001.
- DEMO, Pedro. *Participação é Conquista*. 5. ed. SP. Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP. Papirus, 2001.
- DOUGLAS, Mery. *Pureza e perigo*. Tradução de Mônica Siqueira Leite de Barros e Zilda Zakia Pinto. SP. Perspectiva, 1976.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de um a pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ. Vozes, 1987. 162-192.
- FAUNDEZ, Antonio. *O Poder da Participação*. Tradução de Lígia Chiappini e Eliana Martins. SP. Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- GENTILLI, Pablo. *Qual educação para qual cidadania? Reflexão sobre a formação do sujeito democrático*. In: Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre, Ed/Uni/UFRGS/, 2000. p. 143-156.
- GOERGEN, Pedro: *A crise de identidade da universidade moderna*. In: SANTOS Filho, José Camilo. MORAES, Silvia (Orgs). *Escola e Universidade na Pós-Modernidade*. Campinas, SP. Mercado de Letras, FAPESP, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não Formal e Cultura Política*. SP. Cortez, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. SP. Cortez, 1992.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. *Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. SP. Cortez, 1997.
- GUIRALDELLI Junior, Paulo. *História da Educação*. SP. Cortez, 2. ed. 1994
- HOUAISS. *Dicionário Eletrônico da língua portuguesa*. 2003.

HAHNER, June Edith. *Emancipação do feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução de Eliane Lisboa. Florianópolis, Santa Cruz do Sul. Ed. Mulheres, EDUNISC, 2003.

LÉVY, Pierre. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Tradução de Maria Lucia Homem e Ronaldo Entler. 34. ed. SP. Editora Artes e Ofícios, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15. ed. Loyola, 1998.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP. EPU, 1986.

LUCAS, Jhon Randolph. *Democracia e Participação*. Tradução de Cairo Paranhos Rocha. Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília, 1985.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes. UPC - *Universidade Popular Comunitária*, Modelo de Estruturação e Funcionamento. Paper. Cuiabá, 2003.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes. UPC – *Universidade Popular Comunitária*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação na Universidade de Siegen, Alemanha, 2004.

MARTINELLI, Marilu. *Aulas de transformação*. Programa de educação em valores humanos. Petrópolis, RJ. Editora Fundação Petrópolis, 1996.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista 1848*. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre, RS. L & PM, 2001.

MESQUITA, José de. *Gentes e Coisas de Antanho*. Cuiabá-MT. 1978.

MAYBURY-LEWIS, David. *A Sociedade Xavante: Etnologia Brasileira*. Tradução de Aracy Lopes da Silva. SP. Francisco Alves S/A, 1984.

MORAES, Silva E. *Currículo, transversalidade*. Escola e Universidade na Pós-Modernidade. Campinas, SP. Mercado de Letras. FAPESP, 2000.

MORGADE, Graciela. *Relação de gênero no trabalho docente cotidiano: obstáculo à cidadania participativa que permanecem invisíveis*. In. AZEVEDO, José Clóvis de. et. al Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre. Ed/ Uni/UFRGS/, 2000.p. 383-399.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS. Sulina, 2003.

MATTOS, Eliane, *Mulheres escravas e forras na capitania de Mato Grosso*. In: ROSA, Carlos Alberto & JESUS, Nauk Maria de. *A terra da conquista: história de Mato Grosso Colônia*. Cuiabá-MT. Adriana, 2003. p. 79- 85.

MORIN, Edgar. *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro*. SP. Cortez, 2000.

- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa. Instituto Piaget, 2001.
- MOTTA, Manoel Francisco de Vasconcelos. *Educação e cultura popular: roteiro histórico de um equívoco*. 109, f. Dissertação de mestrado em educação. São Carlos, SP. UFSCar, 1986.
- NADAF, Yasmim Jamil. *Presença de Mulher, ensaios*. Rio de Janeiro, RJ. Lidador, 2004.
- OLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Tradução Luis Sérgio Roizman. 2. ed. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola pública*. 3. ed. SP. Ática. 2004.
- PASSOS, Luiz Augusto. *Retrato bem temperado da cultura escolar brasileira*. In: SILVA, Maria Aínda Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. *Retrato da escola no Brasil*. Brasília, DF. 2004, p. 31-64.
- PASSOS, Luiz Augusto. Currículo, tempo e cultura. 488, f. Tese de doutorado em educação e currículo. São Paulo, SP. PUC/SP, 2003.
- PREFEITURA Municipal de Cuiabá. *Cidades Educadoras*. Rede Brasil. Cartas das Cidades Educadoras. Linhas Estratégicas. Cuiabá-MT, 2001.
- PERNIDJI, Eskenazi Joseph; PERNIDJI, Eskenazi Mauricio. *Homens e Mulheres na guerra do Paraguai*. RJ. Imaco, 2003.
- PRITCHARD, E.E. Evans. *Os Nuer*. Coleção Estudos: dirigida por J. Guinsburg. São Paulo, SP. Perspectiva, 1978.
- PHILIPPES, *História da Vida Privada: da Europa Feudal a Renascença*. 2. ed. Tradução BOBLER-RÉGNIER, Danielle. Ficções. In: DUBY, Georges (Org) e ÁRIES Maria Lúcia Machado. SP. Companhia das Letras, 1990, p. 311-391.
- PINSKY, Carla Bassanezi, PEDRO, Maria Joana. *Igualdade e Especificidade*. In: *História da Cidadania*. 2 ed. São Paulo, SP. Contexto, 200, p. 265-309.
- PORTELA, Lucimary de Holanda. *Meninas e meninos nos ambientes urbanos da capitania de Mato Grosso*. In: ROSA, Carlos Alberto & JESUS, Nauk Maria de. *A terra da conquista: história de Mato Grosso Colônia*. Cuiabá-MT. Adriana, 2003. p. 87-104.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. SP. Cortez, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no Século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. SP. Cortez. 2004.
- SANTOS, Boaventura de Souza. (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. Um discurso sobre as ciências revisitado. SP. Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 11 ed. SP. Cortez, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*. In: LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, SP. Cortez, 1997.

SECRETARIA Municipal de Educação de Cuiabá/ Fundação Educacional de Cuiabá. *Projeto de desenvolvimento Institucional*. Projeto da UPC. Cuiabá, 2004. p. 90 .

SEMERARO, Giovanni (org.). *Filosofia e política na formação do educador*. In *O educador político e o político educador*. Aparecida, SP, Idéias & Letras, 2004, 57-79.

SZYMANSKI, Heloisa, (org.); LAURINDA, Ramalho de Almeida; REGINA Célia Almeida Rego Prandini. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF. 2002.

TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. 7. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

TOURAINE, Alain. *Podemos Viver Juntos? Iguais e diferentes*. Tradução Jaime A. Classen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

TORRES, Artemis. *Educação em Movimentos sociais: novos atores, novos desafios*. Temas Contemporâneos de Pesquisa em Educação. Cuiabá, MT. EDUFMT. v. 14, nº 26 jul. – dez. 2005.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo. Cortez; Brasília: MEC, 2003, p. 18.

VIANA, Gilney e MACIEL, João O. F. *Mapa da violência de Cuiabá*. Editado pelo Gabinete do Deputado Estadual Gilney Viana, PT/MT, 2000.

WERNER, Dennis. *Culturas Humanas: comida, sexo, magia e outros assuntos antropológicos*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1987.

WEBLIOGRAFIA

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes.
http://www.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/indigena/artigocarlos_alberto_maldonado.doc

(<http://www.uesb.br/sheng/3.pdf> os processos educacionais).

ANEXOS

1- Texto de Luciene da Costa - coartisentis para apresentação no curso de formação de novos artistas em 2003.

Boa Tarde, a todos e todas.

Meu nome é Luciene. É com muito prazer que estou aqui para falar sobre a minha satisfação de estar fazendo parte da turma de alunos da Universidade Popular Comunitária. Há oito meses, a minha vida, não tinha sentido nenhum.

Eu vivia de casa para o trabalho, do trabalho para casa, chegava em casa, ia assistir TV, ou ia dormir, não conversava com meus filhos. Nós vivíamos naquela tristeza, elas perguntavam algo, eu mal respondia sempre mal humorada.

Hoje eu posso dizer que nasci de novo. Sempre tive vontade de estudar, mas tinha vergonha por causa da idade. No meio de jovens podia ser motivo de críticas e também pensava assim: se não aprendi quando criança, agora que estou velha é que não vou aprender mesmo. Hoje, a minha teoria é completamente diferente. Eu acho que nunca é tarde para começar uma nova vida e ter esperança de dias melhores. Quando eu cheguei na UPC, fiquei com muita vergonha. Sempre no meu cantinho e não conversava, confesso para vocês que estranhei quando eu tive que contar a minha história de vida. Pensei o que será que esse povo quer saber da minha vida. Agora eu sei o quanto foi importante ter contado, depois que contei minha história e ouvi a dos colegas, eu comecei a ver que meu sofrimento foi tão pouco diante dos outros e descobri a minha capacidade de aprender e que todos são inteligentes e não importa a idade. Comecei a me descobrir, desinibir, conversar com os colegas na sala de aula e em casa estou dialogando com minha família. A minha vida está mudando em todos os sentidos, hoje eu sou feliz e contente, brinco com as minhas filhas e netos, danço, canto junto com eles, ajudo nas tarefas escolares. Isso eu não fazia por que eu não sabia e tinha medo de ensinar errado, agora eu faço questão de aprender tudo para ensiná-las nos deveres escolares e para a vida. Na UPC eu participo das aulas que são diferentes, mas são gostosas de participar, é prática porque o que você aprende faz parte do seu dia-a-dia e você nunca esquece, você guarda na memória, é prazeroso, por que todos participam. E aprendem com facilidade. Também participo das oficinas de música e teatro, gostaria de participar da oficina de rádio, mas o meu tempo é pouco. As oficinas também têm sido importantes para minha vida. Estou aprendendo a me expressar melhor e a desinibir, é como terapia. Por que antes eu tinha muitas dores de cabeça, desde que comecei a estudar, as dores diminuíram, até a minha personalidade

mudou. No dia 12 de abril, foi aniversário de um ano do meu neto. Comecei a dançar. Minhas filhas diziam: eu não acredito! Mãe, como você mudou.

Por essa razão e outras que a cada dia que passa, eu tenho mais vontade de continuar a estudar.

As minhas filhas incentivam e dão o maior apoio para mim e meu esposo, que também estuda na UPC. Eu senti que ele também está mudando, e para melhor. Agora eu gostaria de ler um texto da minha filha de onze anos, que está na 5ª série, eu fiquei emocionada quando li esse texto e descobri o quanto eu fazia a minha família ser triste.

Agora, quero agradecer ao secretário Maldonado e aos professores por estar realizando o meu sonho e o de todos os alunos da UPC, e que tenham todos a certeza, só de eu estar aqui falando a vocês, é uma prova de mudança, e que vou continuar porque a esperança de uma vida melhor, não é apenas uma utopia.

2-Discurso de Luciene na audiência pública na Câmara Municipal de Cuiabá, 22 de junho de 2005.

Bom dia a todos e a todas!

Eu não poderia deixar de falar!

Eu parei de estudar há mais de 25 anos, porque tive que ajudar a minha mãe. E o tempo passou, quando deu para eu estudar, já era tarde, isso eu pensava, porque não teria coragem de enfrentar uma sala de aula com jovens.

Mas sempre quis estudar para ensinar minhas filhas. Sentia-me envergonhada quando elas me perguntavam algo sobre as matérias escolares e eu não sabia responder.

Certo dia do mês de maio de 2002, minha filha chegou com um folheto falando das oportunidades que a UPC oferecia: Educação ao Longo da Vida. Eu pensei, é disso que eu preciso! Pedi para meu esposo ir ver como era e quando iria iniciar. Ele chegou dizendo que já tinha se matriculado, fiquei tão feliz que no outro dia fui me matricular. Fiquei ansiosa para começar a estudar.

Fiquei muito feliz quando me ligaram para começarmos a estudar. No primeiro dia de aula eu estava nas nuvens, não estava acreditando que estava estudando. Fiquei com muita vergonha. Depois de alguns meses vi que a UPC, foi e é uma grande luz que fez brilhar de novo a estrela que estava apagada. Eu vivia adormecida no meu interior.

Hoje eu me sinto outra pessoa, a cada dia eu me conheço mais e sei que sou capaz. Não tenho medo de enfrentar mais nenhuma barreira. Sei ir a luta em busca dos meus objetivos.

Hoje eu sei que adquiri muitos conhecimentos, através das pesquisas que fizemos, tanto na prática quanto na teoria. Através dos artistas e dos colegas coartistas. Nós aprendemos e passamos a ensinar um pouco do que sabemos.

Quero que todos saibam o quanto a minha vida mudou, tanto a familiar quanto profissionalmente. Sei conversar com minha família e ouvi-la e a dar opinião.

Até assistir TV. Eu aprendi. Pois só assistia o que me interessava. Hoje fico atenta a cotação da bolsa de valores, do dólar porque sei que isso tudo nos atinge de alguma forma. Também conheço meus direitos e sei dos meus deveres. Sei que devo respeitar o meio ambiente, e ensinar minhas filhas e netos tudo que aprendi, pois nunca é tarde para aprender e alcançar os objetivos e esperanças de uma vida melhor.

É por isso e muitas outras que não podemos deixar essa Luz apagar se ela apagar irá apagar o sonho de muitas pessoas. Além dos nossos filhos e netos.

3- Discurso de Luciene da Costa (35) anos, na Audiência Pública na Assembléia Legislativa. 29 de setembro de 2005.

Bom dia a todos e a todas, é com grande prazer que estamos aqui para lutar pela UPC. Isso é uma vergonha para a sociedade porque pessoas como nós que buscamos uma educação que é nosso direito de cidadão, temos que fazer manifestação desse porte.

Meus senhores, senhoras, crianças e colegas. Podem ter certeza que enquanto a UPC não for regularizada não vamos parar de lutar por ela.

É na UPC que temos uma educação que respeita à nossa formação cultural. Onde professores e alunos debatem amplamente cada tema e estamos ampliando nosso horizonte existencial, cultural e crítico e como cidadãos temos nossos direitos e também conhecemos nossos deveres. Além de estudarmos biologia, português, geografia. Nós começamos a entender sobre ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde. A **Universidade Popular Comunitária** tem como objetivo o trabalho com a diversidade, a inclusão social. Como disse um professor de Antropologia da USP, Kabengele, “no entanto cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista na qual foram socializados”.

Pensando nesse sentido há pessoas que não querem nossa educação. Será que é isso? Eles têm medo da transformação que fará na nossa cabeça.

A UPC tem feito muita transformação na vida das pessoas com vontade de viver uma vida melhor. Sonhar com novas possibilidades de vida e viver com dignidade. A UPC nos dá possibilidade de entrar em lugares que nunca imaginamos estar. Aqui mesmo é um lugar que já pensei entrar, mas nunca tive coragem de vir porque não tinha argumentos para ajudá-los. Na Universidade Popular aprendi e fiz coisas que nunca pensei em fazer. A troca de conhecimentos entre artesantes e coartesantes, é uma delas. O resgate de auto-estima. Eu era uma pessoa, tímida, quieta, não conseguia ajudar as minhas filhas. Hoje, sinto que construí laços de família na UPC dentro e fora. E nossos filhos também participam conosco. Por exemplo, a minha filha participou do coral, do teatro, dos cursos que a UPC ofereceu.

A minha vida se transformou muito depois que entrei na UPC agora entro e saio em qualquer lugar sem ter receio ou dúvidas porque sei que todos nós somos iguais, ninguém é mais, ou melhor, que ninguém. E sei que sou capaz e que nunca é tarde para recomeçar um novo tempo. Nós não queremos tirar merenda da boca das crianças, ou fazer qualquer coisa que as prejudiquem. Nós estamos cientes de que o Governo Federal envia verbas para a Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Fundamental e Médio, e a continuidade dos estudos.

Por isso, senhores deputados estamos aqui para lutar pela educação, porque pessoas com estudo têm consciência dos seus direitos. Sabem ir buscar os seus objetivos e começam a abrir os olhos para o futuro e verificar o que está acontecendo na sociedade.

Eu parei de estudar há muito tempo que nem me lembro e sinto o quanto tempo que perdi sem estudar e descobri que tinha dentro de mim conhecimento que não sabia que era capaz e na UPC fez renascer esse sonho, esse desejo. E para isso devemos nos dar as mãos o poder público, com políticas públicas que atendam de fato a nossa classe sofrida na periferia da cidade. E saibam que vamos até aonde for preciso para buscar apoios para a Universidade Popular e nós contamos com o apoio de todos os deputados, governador do Estado, secretários e da sociedade civil organizada, das comunidades em geral.

Pois é, se fosse falar tudo que sinto não sairia daqui hoje e devo oportunizar os meus colegas, dá voz a eles também.

Agradeço a todos e peço que olhem com carinho e lutem pela **Universidade Popular Comunitária**. Obrigada.

2- Texto da Filha da Luciene, Lucileidy

Redação: Felicidade

Até o ano passado, eu não sabia o que é uma felicidade completa. Sabe por quê? Na minha casa éramos todos tristes, principalmente a minha mãe. Mas eu não entendia o porquê disso.

Qual o motivo da tristeza dela, não tinha uma casa, meu pai e minha mãe trabalhavam, nunca faltava nada para nós. Todos tinham saúde, mas sempre todos estavam tristes. Tudo mudou na minha casa quando minha mãe começou a estudar, agora ela está sempre alegre, cantando e está sempre dizendo que me ama. Agora eu posso dizer que sou feliz por completo.

Esse texto foi escrito pela filha de Luciene na escola a pedido da professora, no dia das mães, maio de 2003.