

A Pesquisa-Ação e a criação da Universidade Popular Comunitária (UPC)

Action research and the creation of the Popular Community University (UPC)

Loedilza Milícia da Silva

Luiz Augusto Passos

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá/MT - Brasil

Danilo Romeu Streck

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Caxias do Sul/RS - Brasil

Resumo

Este artigo apresenta um relato sobre a Universidade Popular Comunitária (UPC) e sua atuação entre os anos de 2002 e 2010. A UPC foi uma forma diferenciada de ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a pessoas dos bairros periféricos da cidade de Cuiabá-MT. Para colocar em prática esse projeto, a Secretaria de Educação do Município (SME), com a participação dos futuros professores da UPC e de representantes das comunidades, realizou uma ampla pesquisa-ação nos bairros onde seriam instalados os *campi*, buscando conhecer o perfil da população, seus anseios e necessidades. Essa metodologia permitiu um maior contato e envolvimento entre os gestores, docentes e comunidade, além de ter sido fundamental para o sucesso das atividades desenvolvidas na UPC.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa-Ação; Universidade Popular Comunitária.

Abstract

This article presents a report on the Popular Community University (UPC) and its activities between 2002 and 2010. The UPC was a different way of offering Youth and Adult Education (EJA) to people in the peripheral neighborhoods of the city of Cuiabá -MT. To put this project into practice, the Municipal Department of Education (SME), with the participation of future UPC teachers and community representatives, carried out extensive action research in the neighborhoods where the *campi* would be located, seeking to understand the profile of the population, their desires and needs. This methodology allowed greater contact and involvement between managers, teachers, and the community, in addition to being fundamental to the success of the activities developed at UPC.

Key words: Youth and Adult Education; Action Research; Popular Community University.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica prevista na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) e em todos os documentos legais que legislam sobre a educação no país. Porém, na prática, essa modalidade, muitas vezes, é marginalizada e não recebe por parte dos dirigentes os mesmos olhares e investimentos que a educação formal.

Os estudantes que buscam essa opção de ensino são aqueles que em um período da sua vida lhes foi furtado o direito de estudar por diferentes causas, entre elas a falta de escola, a necessidade de trabalhar para ajudar a família, mudanças etc. (Silva, 2020, p.29). Também devemos citar aqui as metodologias tradicionais empregadas no ensino, ou seja, aquelas conteudistas, ou mais conhecidas como educação bancária. Segundo Freire (1996), tais metodologias estão centradas apenas em repassar conteúdos, muitas vezes excluindo os estudantes, ao invés de acolhê-los.

A educação brasileira, em geral, está voltada para as necessidades de um sistema capitalista, que busca formar mão de obra barata para servir a quem está no poder. Para Gentili (2001, p. 244) “[...] a educação neoliberal não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade”. Moldada a esse sistema, a educação sofreu um processo de despolitização e mercantilização, tornando-se um produto a ser consumido, com promessas não cumpridas para grande parte da população.

Em concordância com Gentili, Freire (1989) afirma, em seu livro “A importância do ato de ler”, que a educação é um ato político. Para ele,

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação e **de a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e a política (Freire, 1989, p. 15–16, grifos nossos).

Posto isso, precisamos refletir sobre que sistema educacional queremos e como devemos buscar mudanças em sua estruturação para garantir que todos tenham direito de entrar e sair da escola, aprendendo o que é necessário para o seu crescimento intelectual e emocional, além de poder participar plenamente da sociedade letrada, lutando pelos seus

direitos como cidadãos. Foi com este objetivo que surgiu a Universidade Popular Comunitária (UPC).

Com efeito, levar educação pública de qualidade para todos deveria ser um dos principais objetivos de todo administrador público, seja ele presidente, governador, prefeito ou secretário de educação, afinal, “se a educação sozinha não muda a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31). Essa frase, apesar de bastante conhecida, não tem surtido muito efeito na prática.

Em 2001, buscando outras formas de fazer educação, a cidade de Cuiabá-MT se filiou à Associação Internacional das Cidades Educadoras¹, que buscou criar espaços educativos por todo o município com a finalidade de atender a todos os habitantes. Dessa filiação nasceu a proposta da UPC, objeto de estudo deste artigo. Trata-se de uma iniciativa diferenciada de ofertar educação para jovens e adultos em Cuiabá, principalmente nos bairros mais carentes, onde a falta de ações do poder público com relação a saneamento básico, habitação, saúde, emprego, lazer e educação, torna-os mais propensos à marginalização e, conseqüentemente, à violência.

Para a execução desse projeto era necessário conhecer o público-alvo e identificar seus anseios e necessidades. Assim, a Secretaria de Educação do Município (SME) de Cuiabá, com a parceria de futuros professores e de representantes das comunidades, desenvolveu ampla pesquisa em alguns bairros periféricos da capital cuiabana para que, de acordo com sua realidade, pudessem ser implementadas ações que não vinham prontas de gabinetes, mas que correspondessem às aspirações dos seus moradores. A pesquisa-ação, por ser um processo coletivo de conhecer e transformar a realidade, foi escolhida como a metodologia apropriada para o desenvolvimento da proposta.

O objetivo deste texto é, portanto, mostrar como a pesquisa-ação foi usada pela (SME) de Cuiabá para conhecer a realidade de bairros da periferia da cidade, entre os anos de 2001 e 2004, com o intuito de desenvolver projetos diferenciados que levassem educação, lazer e cultura à população.

A pesquisa-ação, como indicado pelo nome, é uma metodologia de pesquisa utilizada em vários contextos que buscam mudanças nas ações, a partir das práticas pesquisadas junto com os respectivos grupos ou comunidades. De um modo geral, essa metodologia de pesquisa pode ser utilizada em várias áreas, mas nas Ciências Sociais ela ganhou maior

destaque. Desenvolveu-se no pós-Segunda Guerra, nos Estados Unidos, através dos estudos de Kurt Lewin (1970). Depois disso ganhou repercussão mundial.

Barbier (2002) compreende a pesquisa-ação como uma atividade em que os grupos sociais se envolvem no desenvolvimento com o objetivo de melhorar a sua *práxis*. O autor entende a pesquisa-ação não como uma simples metodologia de pesquisa, mas como uma nova forma de fazer pesquisa em ciências humanas e sociais na qual o cotidiano dos pesquisados não é excluído do processo de construção do conhecimento.

Segundo Thiollent (2009), essa metodologia de pesquisa torna-se muito eficaz, porque, ao mesmo tempo em que ela altera o que está sendo pesquisado, envolve os participantes no processo da pesquisa, com o objetivo de mudar a sua própria prática e a cultura do seu entorno. Na América Latina, ela está associada a pesquisadores e educadores como Orlando Fals Borda, com a *Investigación Acción Participativa* (IAP); Paulo Freire, com a investigação dos temas geradores; e Carlos Rodrigues Brandão, com a pesquisa participante (Brandão; Streck, 2006).

Sabendo que a pesquisa-ação foi a metodologia utilizada para a criação da UPC, buscamos entender aqui como aconteceu essa construção. Assim, procuramos responder aos seguintes questionamentos: Quais foram os sujeitos que participaram das suas ações? Quais os resultados obtidos com esse projeto? Quais as suas contribuições para Educação de Jovens e Adultos?

O artigo está estruturado em quatro partes: na primeira, identificamos as principais características da UPC; na segunda destacamos a UPC como um projeto de construção coletiva; a terceira parte, por sua vez, está focada na organização curricular; já a quarta parte está voltada para a UPC como exemplo de integração de experiências da comunidade; por fim.

2. A pesquisa ação e a concepção da UPC

A ideia da criação de uma Universidade onde os adultos pudessem demonstrar os seus conhecimentos e discutir novos saberes não é algo novo. No século III a.C. já se fazia isso na Biblioteca de Alexandria, onde os viajantes compartilhavam seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e nas viagens. Muitos séculos depois, por volta de 1088, em Bolonha, na Itália, surgiu o embrião que daria origem à primeira universidade do mundo ocidental como a conhecemos hoje. Isso demonstra que desde a antiguidade, as universidades eram lugares de

adultos, onde eles compartilhavam saberes, semelhante ao que a UPC defendia como seu princípio de educação.

Para colocar em prática o objetivo acima, em 2001, a cidade de Cuiabá-MT instituiu como princípio fundamental o ensino e a pesquisa emanados da “Carta das Cidades Educadoras”, que tinha como objetivo ofertar atividades sociais e culturais para potencializar a capacidade educacional. A UPC foi uma dessas ofertas, sendo criada pela Lei Complementar n.º 97, de 16 de setembro de 2003, como um projeto único, diferenciado e inovador, iniciado em 2002, a partir do diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) – na pessoa do então secretário Carlos Alberto Reyes Maldonadoⁱⁱ–, e diversos profissionais da referida rede para atender adultos.

A UPC buscou construir seus conceitos de universidade firmando-se como um espaço onde os adultos podiam compartilhar seus conhecimentos. Pressupunha-se que se a esses sujeitos lhes tivesse sido dada a oportunidade de estudar em outros momentos da sua vida, agora, na fase adulta, estariam nas universidades.

Os locais onde passou a funcionar a UPC foram chamados de *campus*. Não se tratava de espaços onde os conteúdos eram repassados dos professores para os estudantes, mas sim onde os conhecimentos eram compartilhados.

O primeiro *campus* da universidade foi no bairro Osmar Cabral, na periferia, distante cerca de 25km do centro da capital cuiabana. Esse bairro foi escolhido porque a pesquisa-ação executada pela SME de Cuiabá demonstrou que a falta de infraestrutura e locais de lazer e educação fizeram dele um dos bairros mais violentos da cidade na época. Além disso, os moradores ansiavam por ações do poder público que viessem ao encontro das suas necessidades.

Ao contrastar a dura realidade desse e de outros bairros periféricos, foram necessárias ações que buscassem amenizar seus problemas, as quais teriam que ser planejadas com o apoio da comunidade local. Para atingir esse objetivo, foram realizadas várias reuniões com os moradores nos centros comunitários e com grupos de mães. Essas pessoas eram sensibilizadas para participarem das reuniões pelos presidentes dos bairros e por outras pessoas mais ativas da comunidade, com quem tinham uma comunicação e relação mais estreitada. Eles elencavam a importância da educação e principalmente a necessidade de projetos e novas atividades nos bairros, como explica o relato de Silva (2020, p. 56):

A pesquisa-ação e a criação da Universidade Popular Comunitária (UPC)

Eles organizavam diversas reuniões e discutiam sobre a real necessidade da instalação de uma UPC na região, depois escolhiam em qual bairro dessa região o campus seria instalado. Além disso, havia um forte compromisso dessas lideranças com a UPC, no sentido de ajudar a mobilizar o bairro e participar efetivamente das atividades. Só depois de tudo isso acertado, é que acontecia a reunião com o secretário e prefeito para falar sobre a efetivação do campus.

As reuniões, que se constituíram parte da pesquisa-ação, tinham o objetivo de aproximar pesquisadores e moradores para um melhor resultado do projeto. O objetivo principal foi de conhecer a comunidade e depois para saber se ela estava interessada em participar de um projeto de Educação para Jovens e Adultos inovador, em que eles seriam protagonistas de sua aprendizagem junto com os professores. Desse modo, partiu-se para uma próxima ação: a aplicação de um questionário socioeconômico. O instrumento:

[...] aplicado à região sul da cidade, permitiu conhecer melhor esta população, para além das suas necessidades materiais imediatas. Possibilitou, ainda, um conhecimento mais amplo acerca da realidade, fato que permitia reforçar a tese de Maldonado. O Secretário afirmava que, para a construção de um projeto educativo com pertinência e sentido para a região, seria imprescindível ‘abundar-se’ de toda realidade existente e não exclusivamente de uma parte dela (Mattos, 2007, p. 69).

Na criação da UPC foi necessária a parceria entre a SME de Cuiabá e alguns profissionais que já eram concursados e atuavam como professores em diversas escolas de EJA, bem como a ampla participação das comunidades onde cada *campus* seria criado. A UPC deu resultado porque nada vinha pronto; tudo era construído e costurado pelas mãos de todos que acreditavam em uma outra forma de ofertar a Educação de Jovens e Adultos, a partir das necessidades relatadas por cada grupo.

A adesão dos profissionais da educação para o projeto não foi nada fácil, porque exigia uma outra visão de educação e um desnudamento de antigas práticas pedagógicas. A seleção do primeiro grupo aconteceu na forma de análise de currículo, acompanhada de prova escrita e entrevista. Segundo Silva (2020, p. 53), “o primeiro grupo de professores não ficou, porque muitos professores foram para lá com o objetivo de fazer mestrado e doutorado, eles não tinham um compromisso com o trabalho de base”. Já a segunda seleção foi na forma de convite para alguns profissionais que aparentavam ter perfil para esse outro tipo de educação. Esse formato também não deu o resultado esperado. Foi apenas com o tempo e o trabalho nos *campi* que os profissionais que realmente queriam e se viam nesse outro formado acabaram ficando.

Para Thiollent (2009, p. 15), a pesquisa-ação ocorre quando existe realmente uma ação por parte das pessoas implicadas nos problemas sob observação. Além disso, essa ação não pode ser trivial e precisa ser merecedora de investigação. E isso foi o que a UPC buscou através do envolvimento de todos/as, desde a pesquisa para saber o que a comunidade realmente queria/necessitava até a elaboração do projeto de aula e organização dos *campi*.

Parte disso só foi possível porque em 2001 ocupava a pasta de secretário da SME de Cuiabá o professor Carlos Alberto Reyes Maldonado, conhecido apenas como professor Maldonado. À época, ele tinha uma relação umbilical com a educação e sempre buscou desenvolver projetos que levassem uma educação transformadora e libertadora para a população, uma educação que envolvesse todos no processo dessa construção. A UPC foi um desses projetos.

O *campus* da UPC só era instalado em uma comunidade quando essa se comprometia em participar de todo o processo de sua construção. Depois disso, a SME colocava pesquisadores nos bairros e futuros professores que iriam trabalhar no local para conhecer a realidade e construir um projeto que fosse a “cara” da comunidade e representasse os seus anseios.

Para saber o que pesquisar e para obter dados iguais entre as diversas comunidades pesquisadas foi desenvolvido um documento orientador, chamado *Questionário Microrregional – Manual do Entrevistador*. Com esse questionário em mãos, os entrevistadores saíam a campo, buscando respostas para três perguntas básicas: Quem somos nós? Quem são nossos alunos? Quem é nossa comunidade?

Muitos dos entrevistadores eram os futuros professores da UPC, pois, conforme o professor Maldonado, eles deveriam “abundar-se” da realidade e já envolver a todos no processo de construção educacional. Depois de colher os dados das entrevistas, os professores e outras pessoas auxiliavam na tabulação dos dados colhidos para saber quais eram os anseios, sonhos e necessidades das pessoas e da comunidade onde o *campus* seria criado. Só a partir desses dados que se pensava em elaborar projetos de intervenção e planejamento das aulas.

A prática de pesquisar e envolver a todos antes de construir um projeto educacional se constitui parte da solução para uma educação mais humanizada e envolvente. Como afirma Streck (2003, p. 136):

A pesquisa-ação e a criação da Universidade Popular Comunitária (UPC)

Cabe às educadoras e aos educadores cuidar para que essa participação não se esgote no voto para a construção do ginásio de esporte ou a aquisição do laboratório, mas que ela repercuta no currículo, no cotidiano da escola. Num outro sentido a escuta pedagógica implica abertura a outras áreas para a construção de um saber sobre os processos e movimentos sociais.

A concepção acima reforça o que disse Merleau-Ponty (2006, p. 3): “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...]”

Santos e Menezes (2010), em “A ecologia de saberes”, salientam a importância da relação entre os diversos saberes e culturas. Para eles, não existe uma unidade da ignorância e nem uma unidade do conhecimento, pois todas as pessoas conhecem algo e ignoram outro tanto. Paulo Freire (1989) corrobora essa afirmação quando diz que ninguém sabe tudo e que, por isso, todos podem ensinar e aprender constantemente.

Nessa perspectiva, o currículo na UPC era construído com base na educação popular, valorizando-se todos os saberes na construção de um conhecimento maior. Como bem pontua Arroyo (2019), os currículos que não privilegiam os conhecimentos dos educandos são fracos e empobrecidos em significações políticas, sociais e culturais.

Na UPC, o currículo era organizado na forma de “Cardápio de Saberes” e cada *campus* decidia o que ia ser ensinado, de acordo com os dados coletados na pesquisa-ação, levando em conta a realidade, a necessidade e os anseios de cada comunidade, sem deixar de respeitar o que era necessário aprender em cada fase/etapa segundo a LDB, os PCNs e a grade curricular municipal. Nesse contexto a pesquisa-ação favoreceu reflexão teórica e práxis, ao criar uma relação reflexiva e dialógica com todos do grupo (educando, educadores e comunidade).

Foi com essa concepção humanizadora e problematizadora que a UPC funcionou por quase 10 anos em locais periféricos, onde faltava muita infraestrutura, mas sobravam sonhos e vontade de construir um futuro diferente para todos os envolvidos.

3. Uma construção coletiva

A UPC buscou sua construção no coletivo, por isso ela tinha as palavras “popular” e “comunitária” no seu nome. Esses conceitos guiaram todos os trabalhos desenvolvidos durante seus anos de atuação. Não havia uma hierarquização, pois todos faziam tudo, desde

a limpeza dos *campi*, passando pelo planejamento das aulas, até a prestação de contas. Mas como tudo isso realmente funcionava?

A pesquisa-ação também mostrou a necessidade de construir uma outra relação entre professores e estudantes. Por isso, na UPC não havia uma classificação de saberes; a relação que se estabelecia era horizontal, de modo que todos teriam capacidade de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, ora o professor ensinava e o estudante aprendia, ora o estudante quem assumia o papel de mestre e todos os outros, inclusive os professores, aprendiam, o que caracteriza a aula invertida. Posto isso, os professores receberam uma denominação especial, *artisentis*ⁱⁱⁱ, enquanto os estudantes eram chamados de *coartisentis*^{iv}. Com esse conceito, professores e estudantes se alternavam na construção dos conhecimentos que tinham sentidos para os dois. Segue o relato de uma aula invertida trazido por Silva (2020, p. 34):

Um bom exemplo foi o minicurso sobre consertos e pequenos reparos elétricos e hidráulicos oferecido e realizado por um coartisenti, que trabalhava nessa área. Nesse curso, ele ensinou todos os colegas e os professores a trocar tomada, interruptores e cabos de aparelhos elétricos, fazer pequenos reparos em chuveiros e ferro de passar roupa, além de diversas outras dicas (Artisenti da UPC – Rosângela Carneiro Goes).

Essa forma diferenciada de trocar experiências e construir novos conceitos para a vida se constitui Educação. A partir da aplicação desse método, a UPC quebrou o paradigma na EJA de que a educação só ocorre quando o professor ensina e os estudantes só aprendem se sentados, ouvindo o mestre professor.

As técnicas de pesquisa-ação empregadas com as comunidades que receberam a UPC propiciaram aos professores repensarem as suas próprias práticas. Normalmente, nós professores já começamos as aulas com um planejamento pronto, com aquilo que pensamos ser importante para aqueles estudantes. Dificilmente perguntamos o que os alunos querem aprender e como querem aprender. Também dificilmente permitimos que os estudantes mudem de posição com a gente, ou seja, que às vezes nos tornemos alunos e eles professores. Mas, como afirma Freire (1987, p. 68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Esse processo, contudo, não foi fácil de ser implementado na UPC, primeiramente porque nem todos os professores concordavam com essa forma de fazer educação. Muitos não acreditavam no projeto; achavam que era uma forma apenas de “enrolar”, por isso não

ficaram no projeto. Outros não sabiam ou não queriam trabalhar dessa forma, pois às vezes teriam que se transformar em alunos para aprender com eles. Precisariam se despir da sua condição de detentores do conhecimento para poder aprender com tudo e com todo(a)s. O relato de uma das educadoras, *artisentis* da UPC, por nome Ana Maria dos Santos, mostra como foi difícil essa mudança para ela.

Eu buscava fazer o melhor, eu era muito sonhadora, tinha muitos sonhos, muitos desejos de mudança. Eu acreditava que a educação poderia transformar a vida das pessoas, acreditava muito nisso, por isso eu entrei na UPC, porque eu acreditava nisso, queria fazer alguma coisa que tivesse impacto na vida das pessoas. Mas não foi fácil, eu tive que desconstruir muitos conceitos e preconceitos e reconstruir no processo, foi doloroso, eu entrei em conflito pessoal, entrei em conflito com meus colegas, com o mundo, eu cheguei a ver o mundo como se nada mais valesse a pena, cheguei a achar que nada mais valia a pena na minha vida, mas junto com os alunos naquele processo, cheguei a ter outra visão de mundo (Silva, 2020, p. 54).

Assim como os professores, alguns estudantes também não estavam acostumados com esse tipo de educação. A escola que eles lembravam era a de quando eram crianças, aquela em que os estudantes ficavam sentados todos em fila e o professor ficava à frente explicando e ministrando as aulas.

Alguns alunos também não permaneceram, pois achavam que era “enrolação” e que não tinham a capacidade de ensinar nada para ninguém. Não era essa a concepção proposta pela UPC, tendo como referência Freire (1996, p. 25), quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Então a educação precisa ser de diálogo entre conhecimentos e não de imposição. E o diálogo é sempre com o outro e não sozinho.

Outra condição importante valorizada na UPC foi a questão do aprender a viver junto, pois aquele espaço não se julgava uma escola, aonde as pessoas iam apenas para adquirir algum conhecimento; caracterizava-se como um lugar de encontro de pessoas e saberes, para que elas aprendessem a refletir sobre si mesmas e sobre a sua condição no mundo. Como afirma Merleau-Ponty (1991, p. 101), “é na experiência do outro, mais claramente do que na e da palavra ou do mundo percebido, que apreendo, inevitavelmente, meu corpo como uma espontaneidade que me ensina aquilo que não poderia saber a não ser por ela.” A UPC propunha-se a ser um espaço de compartilhar experiências e de aprendizado mútuo.

4. Um currículo diferenciado

Os resultados das pesquisas empreendidas pela SME de Cuiabá mostraram a necessidade de se criar um currículo diferenciado para cada um dos cinco *campi* da UPC, pois

cada comunidade tinha suas particularidades e anseios. Esse currículo, conforme mencionado anteriormente, ficou conhecido como “Cardápio dos Saberes”, porque eram os estudantes que escolhiam o que queriam aprender, sempre contemplando todos os saberes exigidos pela legislação.

Valida a importância da opinião dos estudantes no processo de ensino e aprendizado a seguinte fala de Freire (1989, p. 42):

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha.

Portanto, a valorização dos saberes populares e coletivos foi um diferencial na UPC. Havia uma ampla valorização dos saberes e competências que os estudantes já possuíam. Também buscava-se conhecer seus sonhos e desejos para serem usados como ferramentas motivadoras e propulsoras de criatividade do invento.

A partir desses conhecimentos é que foram construídos os currículos, os quais exigiram a criação de “Espaços de Causação”, que propiciavam o desenvolvimento das atividades através da *práxis*, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento sem, contudo, compartimentá-las ou segmentá-las em disciplinas, série, ciclo ou modalidades. O “Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Popular Comunitária de Cuiabá” (PDI)⁹, relata, por exemplo, os seguintes espaços criados para “tecelagem” dos saberes:

□ mesas: organizadas tendo como base principal as competências profissionais dos *coartisantis*. No final originava-se um produto feito por todos;

□ oficinas: organizadas a partir das habilidades dos *coartisantis*, que assumiam o papel de *artisantis* em *capacitâncias* que lhes eram próprias;

□ ferramentaria: conceitualmente é o saber, as habilidades necessárias e úteis para o desenvolvimento de outras atividades;

□ laboratório de intervenção: ao objetivar a emancipação humana e social dos *coartisantis*, na perspectiva do exercício pleno da cidadania, o laboratório buscava propiciar a intervenção na vida social dos *coartisantis*;

□ saberências: constituído como um espaço de articulação, planejamento, avaliação e reflexão das vivências de todos os *campi*, bem como da implementação e deliberação das ações coletivas (Cuiabá, [200-], p. 21).

A pesquisa-ação e a criação da Universidade Popular Comunitária (UPC)

Após passar por cada um desses espaços citados acima, os estudantes tinham que desenvolver um produto do conhecimento, que era o fio condutor para a prática educativa. Esse produto deveria ser fruto de atividade de pesquisa, fundamentada na necessidade de aprofundar saberes e conhecimentos necessários à vida dos *coartisantis*, *artisantis* e comunidade.

Os produtos desenvolvidos ao longo dos quase dez anos de UPC foram os mais variados, e muitos estavam ligados à valorização da autoestima dos estudantes, como:

□ Programa de Rádio: Chamado de “Saber Popular”. O programa era transmitido todo sábado no segundo semestre do ano de 2003, pela Rádio Cultura de Cuiabá, frequência AM, onde toda a programação era executada pelos *coartisantis*, auxiliados pelos *artisantis* depois de terem feito cursos para aprender como fazer um programa de rádio (Silva, 2020, p.104). Essa atividade motivou tanto os estudantes, que alguns aprenderam a ler e escrever em seis meses para fazer parte do programa de rádio, como um senhor, de 64 anos.

□ Salão de Beleza: Muitos estudantes, principalmente mulheres, já trabalhavam com alguma atividade estética, como unha e cabelo. Então a pesquisa demonstrou que muitas queriam abrir um salão de beleza para poder trabalhar e ganhar dinheiro. A UPC, através desse conhecimento, construiu junto com a comunidade e os estudantes um “Salão Popular”, onde as estudantes poderiam treinar melhor os seus conhecimentos e ensinar as outras que queriam aprender. As pessoas da comunidade eram as clientes e pagavam apenas o custo dos materiais empregados.

□ Filmes: o sonho de se tornar artista foi bem exposto durante a pesquisa. Com isso, foi desenvolvido em um dos *campium* curta-metragem com o título “Caminhos”. O filme foi construído a partir das sínteses das histórias de vida dos *coartisantis* (Silva, 2020, p. 98). O produto contribuiu muito para o empoderamento dos participantes, que se sentiram verdadeiros atores de televisão, ajudando muito também a trabalhar a escrita, oralidade e expressão corporal, uma qualidade que muitos tinham, mas desconheciam.

□ Livros: foram escritos e publicados dois livros contando a história de vida dos estudantes. Foram os próprios estudantes que escreveram as histórias. Essa atividade ajudou muito em todo o processo de construção de conhecimentos, desde a alfabetização às questões mais complexas de produção de texto (Silva, 2020, p. 104).

Em todas as atividades desenvolvidas na UPC havia uma ativa participação de todos os *artisantis* e *coartisantis*, seja na confecção de um livro, na edição de um programa de rádio, de um jornal, de um filme e até na elaboração das atividades do cotidiano, como no lanche e limpeza dos locais dos encontros. Mais uma vez essa concepção corrobora a ideia de Thiollent (2009, p. 18), ao afirmar que na pesquisa-ação todos os sujeitos desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Como afirma Silva (2020, p. 150):

Os estudantes da UPC participaram de inúmeras atividades, que iam desde uma simples feira para venda dos artigos produzidos nos *campi* até a participação no Fórum Mundial em Porto Alegre, nas Feiras Nacionais de Economia Solidária, nas reuniões do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (PGMSE), na UFMT, que abriu espaço para que muitos dos artesantes e coartesantes concluíssem parte de sua formação política e acadêmica que trouxeram sentido às suas vidas de educador@s. Enfim, houve, com certeza, um empoderamento real dessas pessoas, que trouxeram toda diferença na forma como estas passaram a conduzir a sua vida.

5. UPC e EJA: aprendizados da experiência

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos se firmou como política pública a partir da Constituição de 1940, quando o ensino primário passou a ser obrigatório para todos os brasileiros, porém não teve grande repercussão e nem investimentos. Ao longo do tempo, ela teve maior destaque através dos movimentos sociais, estando ligada a um sistema de educação não formal. Nesse contexto, é importante relacionar a EJA ao princípio emancipatória de Paulo Freire na década de 1960, com o “Círculo de Cultura”, tendo a educação o princípio da dialogicidade e do ensinar e aprender.

Foi a partir da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) que a EJA foi instituída legalmente como modalidade de ensino, recebendo verbas específicas e estendendo-as a todas as etapas da educação básica. Mas, na prática, essa legalidade não garantiu a efetivação de direitos.

A EJA necessita de um currículo próprio para estudantes, na maioria trabalhadores que passam o dia todo em pé, realizando trabalhos pesados e as vezes insalubres. Exige, além da leitura, a escrita e cálculos para de fato contribuir para formação de um cidadão democrático, participativo e crítico das questões sociais, políticas e econômicas do nosso país, as quais influenciam a vida de todos.

Portanto, uma proposta curricular para essa modalidade necessita de um outro olhar para os espaços de aprendizagem, de novas pedagogias de trocas de conhecimentos e de horários flexíveis e profissionais que compreendam as especificidades dos alunos. Foi pensando nessa proposta que, em 2002, foi criada a Universidade Popular Comunitária para

A pesquisa-ação e a criação da Universidade Popular Comunitária (UPC)

atender parte dessa modalidade empobrecida e com pouco acesso à cultura dos bairros periféricos do município de Cuiabá.

Segundo Silva (2020, p. 68), foi na aplicação do questionário de matrícula que se observou que a maioria das pessoas que procuravam a UPC eram adultos, pois os jovens já frequentavam a outra modalidade de EJA tradicional. Eram os adultos trabalhadores que tinham dificuldade em frequentar as aulas em horários fixos, daí a necessidade de os *campi* funcionarem em três turnos.

Como já citado anteriormente, tudo foi direcionado pelos resultados da pesquisa-ação, com um desafio de oferecer educação de qualidade para aqueles e aquelas que quisessem fazer parte do projeto. Pesquisar e envolver os sujeitos nas ações que visem o seu desenvolvimento também é uma proposta apresentada por Freire (1989, p. 20) em seu livro “A importância do ato de ler”. Segundo o autor, fazer um levantamento histórico por meio da realização de entrevista com a população local onde se deseja desenvolver o projeto é muito importante, porque com o relato vivo da comunidade, as ações tornam-se mais efetivas, além desses levantamentos poderem se tornar um acervo da história daquelas pessoas e comunidades envolvidas.

De acordo com o secretário de educação de Cuiabá (2002 – 2004), Carlos Alberto Reyes Maldonado, a UPC foi pensada para ser um projeto único e inovador.

A UPC não foi criada como uma política de compensação; seu desafio e sua aposta se assentam na perspectiva de uma evolução emancipatória dos seres que a habitam e nos impactos disso decorrente, nas espaço temporalidades das trocas, vivências e convivências sociais dos mesmos (Maldonado, 1995, p.36).

Havia também uma preocupação com a forma como seriam ministrados os conteúdos e sobre a organização do currículo. Segundo Maldonado:

A busca inesgotável e ansiosa de conteúdos deve ser evitada ao máximo possível, visando a uma adequação justa com o perfil de uma clientela quase absolutamente trabalhadora e o desafio de se imprimir um ritmo novo e melhor à nossa prática. Verificamos ainda que o conhecimento supera a fragmentação conteudística do saber, abrindo caminho para a compreensão dos fenômenos naturais e sociais na globalidade dos processos em que se inserem. Ressaltamos, por fim, a ideia de que as ementas devem ser amplas para atender às peculiaridades regionais, escapando a ela insuficiente regionalização de um dado saber (Maldonado, 1995, p. 53).

Na UPC, além do currículo vivo e contextualizado com a realidade de cada comunidade, havia um forte desejo de universalização do ensino, de modo que todos e todas

pudessem ingressar ainda na alfabetização e finalizar com a pós-graduação. Nessa perspectiva, o crescimento era ininterrupto, corroborando a visão de Maldonado (1995), de que o sentido maior da nossa existência é a evolução constante.

Por se caracterizar como uma universidade, a UPC sempre buscou firmar-se em três pilares básicos de toda universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino compreendia a parte básica do aprender a ler, escrever, somar, fazer a leitura do mundo que nos cerca, embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A pesquisa tinha o intuito de buscar respostas práticas para solucionar os problemas do dia a dia das pessoas e da comunidade; a extensão significava que esse conhecimento desenvolvido pelo ensino e pela pesquisa teria que estar a serviço da comunidade onde a UPC estava inserida.

Dentre os diversos objetivos da UPC, merece destaque a busca de uma identidade pessoal dos estudantes, com a valorização da história de vida, das condições de trabalho, da sobrevivência e da integridade de seus valores enquanto sujeitos. No seu PDI (Cuiabá, [200-], p. 18), havia um destaque em relação à emancipação, alteridade, elevação da autoestima, avigoramento familiar e revigoração social, a partir da equanimidade e de um porvir centrado em uma educação diferenciada, que busca criar uma escola e universidade que prime pela felicidade e amizade.

Apesar da UPC ser um espaço de construção coletiva, onde todos participavam de tudo, havia uma organização rigorosa das atividades, pois era necessário demonstrar a aprendizagem dos grupos para que estes fossem certificados e pudessem evoluir para um novo ciclo/fase. Como bem afirmou Freire (1987, p. 177), “sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivo, sem tarefa a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária”.

No próprio PDI (Cuiabá, [200-], p. 22) constava que a participação efetiva dos estudantes na confecção dos produtos era essencial para a certificação do Ensino Fundamental. Cada um deveria saber escrever sobre o produto confeccionado, saber fazê-lo, saber conviver em equipe, participando de tudo e buscando gerar renda com o produto confeccionado, se esse fosse o objetivo. O tempo previsto para a certificação do Ensino Fundamental era de um ano e meio a dois anos e meio, dependendo das características e participação de cada um.

O Ensino Médio tinha o mesmo procedimento de certificação, porém havia uma maior complexidade na elaboração dos produtos e na redação destes, condizendo com o nível da

etapa. O tempo de funcionamento da UPC não permitiu que seus estudantes chegassem na fase do ingresso no curso superior.

Mesmo com a grandiosidade alcançada pela UPC, ela não foi bem compreendida por muitos, principalmente pelo poder público, que via nessa forma de fazer educação uma ameaça ao *status-quo*. Por isso, com a mudança de governo municipal, em 2005, sentenciou-se o fim UPC.

Segundo Silva (2020, p. 51): “O novo prefeito Wilson Santos em um mutirão no bairro Osmar Cabral, disse que não poderia tirar dinheiros das criancinhas para gastar com a UPC”. Entretanto, os gastos com a UPC eram mínimos, já que os prédios eram públicos, que os professores já eram funcionários da prefeitura e que não havia gastos com outros profissionais, visto que tudo era feito por todos. Mesmo assim, acabaram com a UPC. Seu término definitivo ocorreu em 2010, porque precisavam realocar os estudantes que já estavam cursando.

6. Considerações Finais

A UPC foi uma forma diferenciada de ofertar a EJA para a população de bairros periféricos da capital cuiabana entre os anos de 2001 e 2010. Apesar de existir em cinco bairros distintos, cada um deles tinha um formato específico, que foi definido depois de uma ampla pesquisa-ação com os moradores de cada comunidade; por isso ela tinha a palavra comunitária no nome.

A ampla pesquisa-ação para conhecer as pessoas e os lugares onde a UPC atuaria e seus resultados, descritos neste artigo, mostraram que o projeto conseguiu atingir o seu objetivo de levar a escolarização para adultos.

Observou-se que em seus *campi* ocorreu não apenas a educação formal, mas também a valorização da autoestima dos envolvidos, a mudança nas relações familiares, o empoderamento das mulheres e a reflexão dos homens em relação ao seu papel de pai e companheiro. A UPC também alterou a relação de trabalho, a partir do momento em que as pessoas aumentaram a sua qualificação e se tornaram mais conscientes dos seus direitos. Ela transformou as relações sociais quando as pessoas deixaram de ter medo de falar e se expressar em público.

Ao buscar conhecer para agir e ao envolver todos no processo de construção de uma outra realidade, a UPC cumpriu com o seu papel social de escola e ainda mudou a realidade

da comunidade onde cada *campus* estava inserido. Cada *campus* buscou com a comunidade melhorar a sua realidade. No *campus* Bela Verena, no bairro CPA III, conseguiram revitalizar uma lagoa de esgoto e transformar o local em um parque que continua presente. No *campus* Herbert de Souza, no bairro Osmar Cabral, conseguiram a construção de um posto de saúde. Essas e diversas outras ações desenvolvidas pelos estudantes da UPC, junto com a comunidade, demonstraram o enorme poder de superação e dinamismo de todos os envolvidos. Acima disso tudo, porém, a UPC representou uma luta contra o obscurantismo da educação “oficiosa”.

Desse modo, as práticas defendidas e utilizadas pela UPC podem ser levadas a outras instituições que atendem jovens e adultos, pois mostrou-se eficaz na construção de conhecimento, aliada ao envolvimento da comunidade e à emancipação política, social e emocional dos envolvidos.

Do ponto de vista metodológico, o processo investigativo descrito e analisado neste artigo releva o potencial da pesquisa-ação para desenvolver novas institucionalidades, de forma criativa e coletiva, que não só atendam às necessidades dos educandos, mas que promovam um senso de cidadania crítica e efetiva.

Ressalta-se ainda que a pesquisa-ação iniciada com a criação da UPC prolongou-se na concretização de seus objetivos de fazer educação como um ato ético-político emancipatório que excede certa frieza das instituições de Estado. Essa grandeza é o clímax de uma ação política e cidadã de encontro a um Estado destituído de cidadania.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 8ª reimpressão, 2019.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

CUIABÁ. **Lei complementar nº 136**, de 29 de dezembro de 2005. Revoga as leis complementares 035/97 e 096/03, revoga o Decreto 3.621/99 e cria o novo Programa de

A pesquisa-ação e a criação da Universidade Popular Comunitária (UPC)

Desenvolvimento Econômico do Município de Cuiabá para atração de empreendimentos, concedendo benefício fiscal às empresas dele participantes e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2005. Disponível em: <https://legislativo.camaracuiaba.mt.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/c1362005.html#ementa>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Cuiabá Cidade Educadora**: concretização histórica de uma prática vivenciada. Cuiabá, MT: Cria Arte & Desing Gráfico, 2001.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação; Universidade Popular Comunitária de Cuiabá. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Popular Comunitária de Cuiabá**. Cuiabá, [200-].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmica dos nossos tempos 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

GENTILI, A.A.P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEWIN, Kurt. **Problema de Dinâmica de Grupo**. Editora Cultrix, São Paulo: 1970.

MALDONADO, Carlos Alberto. **UNEMAT**: uma universidade para o 3º milênio. Cáceres, MT: Editora Aguapé, 1995. (Coleção Inquieta Ação).

MATTOS, Antônio Marcos Passos de. **Universidade Popular Comunitária**: É possível uma outra educação? 2007. 181 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria de Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SILVA, Loedilza Milícia da. **Universidade Popular Comunitária**: A importância da comunidade na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 194 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2020.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

Notas

ⁱ Movimento que teve início em 1990, com base no *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades pactuou o objetivo comum de trabalhar junto em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes.

ⁱⁱ Foi professor, fundador e reitor da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) em 1993, que em sua homenagem recebeu o seu nome. Em 1996, foi Secretário Estadual de Educação de Mato Grosso. Em 1998, foi coordenador geral da UNESCO e consultor da Carta da Terra no Brasil. Entre os anos de 2001 e 2004 foi Secretário Municipal de Educação de Cuiabá, onde conseguiu colocar em prática várias ações educativas inovadoras, como a Escola Liberdade, Escola Agrotécnica do Aguaçu, a UPC e diversos outros. Maldonado morreu em Cuiabá no dia 30 de janeiro de 2016, com 54 anos, vítima de um aneurisma. Deixou a esposa Margareth Maldonado e três filhos, Carlos Alberto Reyes Maldonado Jr, Luna Maldonado e Tales Galilei Maldonado.

ⁱⁱⁱ *Artisentis* – profissionais com habilidades e saberes adquiridos pelos estudos e/ou pela prática que exercita uma memória coletiva de ser e de agir, na qual o fazer da arte e da indústria os levam a práxis de criação permanente de procedimento e sentidos. Profissional da arte do ser. (Cuiabá, [200-], p. 3).

^{iv} *Coartisentis* – pessoas que, por disposição própria, principia-se nas atividades caracterizadoras dos fazeres de *artisentis*, recebendo e passando saberes, atuando como artífice, auxiliares. *Coartisentis*, aquele que faz com, compartilha com o *artisentis* o fazer, o sentir, a vida. (Cuiabá, [200-], p. 3).

^v Em conversa com diversas pessoas que participaram da UPC desde a sua formação, estas atribuíram a escrita do seu PDI ao coletivo de *artisentis* e *coartisentis*, assessorados pelo professor Carlos Alberto Reyes Maldonado e pelo professor Doutor Dimas Santana Souza Neves, atualmente professor da UNEMAT.

Sobre os autores

Loedilza Milícia da Silva

Graduada em Geografia, mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É professora da educação básica há 15 anos na Educação de Jovens e Adultos. E-mail: loedilza10@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6937-1473>

Luiz Augusto Passos

Professor orientador, doutor em Educação e Currículo pela PUC/SP e membro permanente do PPGE/UFMT. Atua em educação e movimentos sociais, fenomenologia merleau-pontyana, educação popular freiriana e antropologia educacional. E-mail: passospassos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7475-0523>.

Danilo Romeu Streck

Professor doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação – Rutgers – The State University of New Jersey (1977). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles, e no Max-Planck Institute for Human Development, em Berlim. É professor da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e professor jubilado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: streckdr@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7410-3174>.

Recebido em: 09/02/2024

Aceito para publicação em: 05/06/2024