



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ORIENTADOR: Prof. Dr. TIMOTHY DENIS IRELAND
DISCENTE: LUCIA LEMOS DIAS DE MOURA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

JOÃO PESSOA-PB

2021

LUCIA LEMOS DIAS DE MOURA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), como requisito para obtenção
do diploma de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis
Ireland

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M929c Moura, Lucia Lemos Dias de.

Contribuições da educação popular para uma prática pedagógica em direitos humanos na extensão universitária / Lucia Lemos Dias de Moura. - João Pessoa, 2021.
89 f.

Orientação: Timothy Denis Ireland Ireland.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Extensão universitária. 2. Educação popular. 3. Educação em direitos humanos. I. Ireland, Timothy Denis Ireland. II. Título.

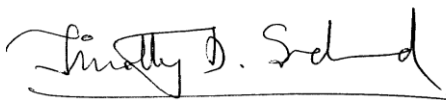
UFPB/BS/CE

CDU 378.4(043.2)

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Aprovado em, 06.12.2021

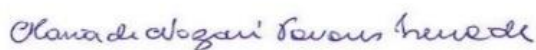
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
ORIENTADOR - UFPB



Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
EXAMINADOR UFPB



Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
EXAMINADORA UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à educadora Nazaré Zenaide, idealizadora do Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, por seu compromisso com as classes populares e com a extensão universitária, por sua sensibilidade às necessidades do educando, por sua capacidade de ouvir o grito do outro, por sentir a dor do outro, por indignar-se e agir pelo bem de todos.

Trabalhar na extensão com você foi uma valiosa experiência, vivida intensamente de forma prazerosa e encantadora.

“Começaria tudo outra vez”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, Antônia Brasiliano, Luísa Lemos e Paulo Moura (mãe, filha e esposo, respectivamente). A colaboração, a compreensão, o amor e o carinho de vocês foram indispensáveis para que eu chegasse ao final deste trabalho e vencesse a covid 19. Obrigada por tudo!

Ao Curso de Pedagogia, que me possibilitou realizar um antigo sonho: cursar uma licenciatura. O curso não poderia ter sido outro. Vivi intensamente, com muita satisfação e alegria.

Às colegas e aos colegas de turma, pela partilha de conhecimentos no dia a dia e pela convivência carinhosa. Como vocês me faziam feliz! Lamentavelmente a pandemia nos separou antes do tempo, inclusive, impediu nossas celebrações coletivas.

À Irmã Lindalva Alves Cruz, Terezinha Fernandes Cavalcanti, Paulo Vieira de Moura, Ana Fernandes e aos demais companheiros do Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. Juntos, trilhamos caminhos com a intenção de aprender e fazer democraticamente.

Ao Professor Timothy, meu orientador, pela atenção, pela dedicação, pela paciência e pelas contribuições valiosas. Sem o seu apoio, eu não teria feito essa reflexão teórica e prática, que me fez reviver dias primorosos de minha vida.

Aos professores e às professoras do Curso de Pedagogia da UFPB, com os quais vivenciei um valioso processo de aprendizagem, em especial, aos da área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos.

Ao Professor Orlandil, pelas leituras e reflexões durante a disciplina Educação e Movimentos Sociais, que muito contribuíram para a construção deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho traz uma abordagem sobre os temas extensão universitária, educação popular e direitos humanos. Seu objetivo principal foi de analisar as contribuições da educação popular para uma prática pedagógica em direitos humanos. O objeto de estudo foi o Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, vinculado à Comissão de Direitos Humanos da UFPB, realizado em escolas públicas e em bairros populares, durante o período de 1994 a 1999 na cidade de João Pessoa. Efetivada no contexto de pandemia da Covid-19, a pesquisa qualitativa priorizou como metodologia o grupo focal, que foi procedido de forma online, complementada por entrevista, além de recorrer a dados secundários e bibliográficos. Os sujeitos do estudo de caso exploratório foram três educadores e a autora do trabalho, participantes da equipe do projeto analisado. O estudo indicou que a extensão universitária, ao mediar as práticas pedagógicas em direitos humanos na perspectiva da educação popular, configura-se como um campo social de luta favorável aos interesses das classes populares. A educação popular aproximou os educadores em direitos humanos da realidade dos educandos e exigiu que aqueles encontrassem estratégias metodológicas que correspondessem ao contexto e às necessidades dos educandos. A prática educativa favoreceu a iniciação dos educadores na construção do conhecimento de forma coletiva, através da articulação do saber popular com o saber acadêmico. Todos os que participaram do projeto - educadores, alunos bolsistas, extensionistas voluntários e estagiários - ao privilegiar a educação popular, tiveram a oportunidade de exercitar o processo de construção de caminhos, ora errando, ora acertando, mas sem desistir do desejo de vivenciar uma metodologia democrática. Dessa forma, junto com os educandos, os educadores foram trocando conhecimentos e aprendendo e ensinando direitos humanos na perspectiva da educação popular.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Educação Popular. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

The present Final Monograph was constructed taking university extension, popular education and human rights as its central themes. Its principle goal was to analyse the contribution of popular education to a pedagogical practice of human rights. The object of analysis was the Project of University Extension, Popular Education and Human Rights coordinated by the Commission of Human Rights of the Federal University of Paraiba – UFPB, and implemented in public schools and popular districts, during the period from 1994 to 1999, in the city of João Pessoa. Carried out in the context of the COVID-19 pandemic, this qualitative research prioritised the focal group as its principal methodological instrument which took place online and was complemented by interviews, in addition to the use of secondary data and bibliographic sources. The subjects of the exploratory case study were three educators and the author of this study, who took part in the team which coordinated the project under analysis. In our study, we suggest that university extension as a mediator of pedagogical practices in human rights in the perspective of popular education forms a social field of struggle favourable to the interests of the popular classes. Popular education brought the educators in human rights closer to the reality of the students, obliging them to discover methodological strategies which corresponded to the context and the needs of the students. The educational practice favoured the initiation of the educators in the construction of knowledge in a collective manner, through the articulation of popular knowledge with academic knowledge. Everyone involved in the project - educators, students, volunteer extension workers and students on placement – in giving priority to popular education had the opportunity to take part in the process of constructing paths, at times making mistakes and at times being successful, but without giving up on the desire to experience a democratic methodology. In this way, these actors together with the students exchanged knowledge and learnt about and taught human rights in the perspective of popular education.

Key words: University Extension. Popular Education. Education in Human Rights.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS.....	18
2.1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA HISTÓRIA DE APROXIMAÇÕES	18
2.2. A EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	25
2.3. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	33
3. A EDUCAÇÃO POPULAR NA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB.....	39
3.1. O MOVIMENTO CONSTITUINTE NA PARAÍBA E A CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS NA UFPB	39
3.2. A EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CDH – EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM A SOCIEDADE PARAIBANA	44
3.3. PROJETO EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS VINCULADO À CDH E AO CCHLA – DA ESCOLA AO BAIRRO POPULAR	50
4. A EDUCAÇÃO POPULAR NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ESCOLAS E BAIRROS POPULARES	56
4.1. NA ESCOLA ESTADUAL SESQUICENTENÁRIO	56

4.2. NO SÍTIO LARANJEIRAS, NO BAIRRO JOSÉ AMÉRICO E NO CONJUNTO VALENTINA DE FIGUEREDO	62
4.3. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS NO PROJETO EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que culminou com este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo principal analisar a contribuição da educação popular para a prática pedagógica em direitos humanos, realizada por meio do Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, vinculado à Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Sua criação e realização se devem à insatisfação de alguns membros da Comissão, por entenderem que metodologias baseadas em palestras e em aulas expositivas não eram adequadas nem coerentes para o processo social de educação em direitos humanos.

Embora o projeto em análise tenha sido uma experiência pioneira da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, em termos metodológicos, e apesar de seu alcance social, nunca se fez uma reflexão sistemática sobre suas ações, sobretudo, no que concerne à articulação entre a educação em direitos humanos e a educação popular, eixo estruturante de suas ações.

Por conseguinte, o problema central que norteou a realização deste trabalho partiu da indagação sobre quais foram as contribuições da educação popular para a prática pedagógica em direitos humanos realizada pelo Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. Razão pela qual, os temas centrais deste trabalho foram a educação popular, a educação em direitos humanos e a extensão universitária.

Em relação à extensão universitária, a pesquisa pautou-se no pensamento de Paulo Freire, que concebe a extensão universitária como uma “troca de saberes acadêmico e popular que tem como consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, como também, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade” (GADOTTI, 2017, p. 2).

Moacir Gadotti (2017, p. 5) afirma que, para Paulo Freire, a extensão universitária é balizada na ação cultural e na cultura popular e deve ser concebida como uma prática pedagógica transformadora. A educação popular foi adotada trilhando o mesmo caminho da extensão, ao tomar como referência principal o pensamento de Paulo Freire como perspectiva metodológica.

Segundo esse educador (1987), por meio da educação popular, o sujeito pode sair da condição de oprimido, deixar de ser objeto e se tornar gente, querendo

“ser mais” sempre, ao mesmo tempo em que desperta para a sua capacidade de mudar o mundo. Corroborando a ideia de Paulo Freire, Oscar Jara (2020, p. 1) afirma que a característica essencial da educação popular é que ela enfrenta desafios relacionados à estrutura social e/ou aos aspectos conjunturais impostos às classes populares. Por essa razão, ela é uma resposta teórica e prática para esses desafios.

No Brasil, a educação em direitos humanos surgiu atrelada à educação popular, por meio dos processos de resistência e luta das classes populares. Segundo Maria Vitória Benevides (1996), a educação em direitos humanos é parte da construção do processo democratizante, e não se deve pensar somente nos direitos conquistados, mas também reinventá-los.

Segundo essa mesma autora, a educação em direitos humanos deve ser compreendida como educação em e para a democracia, assim como a educação popular, a educação em direitos humanos deve ser democrática e democratizante. A tríade temática ‘extensão universitária, educação popular e direitos humanos’ apresenta como sentimento comum o desejo de transformar o sujeito e a realidade social, que, segundo Paulo Freire (2000), é o sonho ou a utopia que não pode faltar ao educador comprometido com as classes populares.

Foi nessa perspectiva que os educadores do Projeto, objeto de análise deste TCC, passaram a sonhar e a aceitar o desafio de ser educadores em direitos humanos num projeto de extensão, seguindo a linha da educação popular freireana, ao mesmo tempo em que perseguiram a metodologia construtivista. Assim, entende-se que reflexões em que se articula a prática do projeto com teorias da área de educação, sob o olhar pedagógico, podem contribuir para a realização de outros trabalhos de extensão na área educativa em direitos humanos. Ademais, considera-se importante validar a atuação dessa área pautada nos princípios da educação popular.

Por outro lado, observou-se que há escassez de estudos e pesquisas, inclusive de trabalhos de conclusão de curso sobre educação popular e prática pedagógica em direitos humanos, de forma articulada, no Curso de Pedagogia, conforme dados levantados no repositório da Universidade Federal da Paraíba, durante a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I.

Nesse sentido, situa-se a relevância acadêmica deste TCC, que pode fomentar o debate sobre os temas nele trabalhados e contribuir para elaborar novas

propostas de extensão de práticas pedagógicas em direitos humanos que priorizem a metodologia da educação popular, articulando o ensino e a pesquisa.

A relevância social da pesquisa situa-se no entendimento de que educação em direitos humanos e educação popular são processos sociais que se complementam não só pela coerência, mas também, principalmente, porque sua intencionalidade educativa é de contribuir para transformar os sujeitos e a realidade social.

Ademais, é preciso refletir sobre uma prática de educação em direitos humanos na perspectiva da educação popular mediada pela extensão universitária, num contexto em que os direitos humanos e essa estratégia metodológica têm sido “satanizados” por pessoas conservadoras, que rejeitam a transformação dos sujeitos e da sociedade bem como o pensamento de Paulo Freire.

É importante ressaltar que este trabalho está vinculado à experiência de sua autora em atividades de extensão em direitos humanos, a partir de 1992, quando começou a trabalhar na Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde então, devido à sua aproximação com membros das comunidades populares, através da extensão, constatou que essas pessoas não conheciam os direitos humanos, sobretudo, parte dos que eram as vítimas preferenciais da violação e/ou da negação de direitos pelo Estado.

Nesse contexto, passou a ter a convicção de que a educação em direitos humanos seria uma prática de natureza política e pedagógica que poderia contribuir com o processo de formação dos sujeitos de direitos que estão vinculados às classes populares. Assim sendo, não havia como duvidar da importância de realizar ações educativas voltadas para defender e promover os direitos dessa população.

A escolha pelo tema educação popular se justifica por causa das inquietações da pesquisadora acumuladas ao longo da vida, em relação ao modelo de educação priorizado no Brasil, em especial, às metodologias tradicionais que persistem nas escolas públicas.

Essas inquietações também foram algumas das razões que influenciaram sua opção pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, por desejar entender questões relacionadas a esse modelo de educação. Porém seu ingresso no referido curso teve relação com o seu desejo de fazer um Curso de Licenciatura, que ficou adormecido desde 1984, quando terminou a graduação em Serviço Social.

Durante as primeiras disciplinas do Curso de Pedagogia, como, por exemplo, os componentes relacionados aos fundamentos da educação, a pesquisadora passou a perceber o quanto era complexo o problema da educação brasileira e que ainda está muito longe de ser democrática e democratizante. Como aluna da disciplina 'Educação de Jovens e Adultos', chamaram-lhe a atenção a diversidade e a complexidade dos problemas relacionados à questão social que envolvem essa modalidade educativa. Ela representa uma sociedade estruturada pelas desigualdades sociais, que tem como prevalência a concentração de renda, enquanto o Estado não prioriza a efetividade dos direitos humanos dos pobres, dos negros, dos índios, das mulheres, dentre outros.

Nesse sentido, nada mais cabível do que se valorizar a perspectiva da educação popular em processos formativos e que a educação em direitos humanos adentre as práticas educativas em geral e priorize essa perspectiva metodológica.

Por conseguinte, partiu-se do pressuposto de que a prática pedagógica em direitos humanos norteadas pela educação popular envolve as necessidades dos educandos das classes populares, que vivem em condição de oprimidos. Ademais, essa prática pedagógica, ao se processar através da troca de saberes e ao demandar estratégias pedagógicas diferenciadas correspondentes aos temas levantados a partir da realidade social do educando, é um processo de ensino e aprendizagem para o educador e o educando.

Em relação ao objeto de estudo – o projeto de extensão analisado - cabe dizer que participaram dele dois professores universitários, uma servidora da UFPB e uma professora da Escola Sesquicentenário, além de vários alunos, como extensionistas/bolsistas, extensionistas voluntários e estagiários que também exercitaram a experiência como educadores populares. O Projeto contou, ainda, com uma aluna de Serviço Social, com formação religiosa na linha de Teologia da Libertação, com vasta experiência em trabalhos nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) e nas pastorais sociais. Desde o início de sua participação no projeto, essa aluna liderou os trabalhos na comunidade.

Antes, porém, de adentrar a metodologia da pesquisa, todo o trabalho foi realizado no contexto da pandemia de covid-19, o que dificultou o levantamento de dados empíricos e os secundários, até porque são escassas as publicações relativas às atividades do Projeto. Por outro lado, entende-se que, em uma experiência de 22

anos atrás, nem sempre, os sujeitos da pesquisa se lembram dos detalhes das ações, sobretudo, as datas precisas.

Apesar dos desafios devidos à pandemia, foi possível convidar dois professores universitários, duas ex-estagiárias, dentre elas, uma que tem formação religiosa, hoje doutora em Sociologia e professora universitária, e a professora do Sesquicentenário, portanto, cinco sujeitos da pesquisa. No entanto, duas convidadas, uma ex-estagiária e a professora do Sesquicentenário, disseram que não podiam participar da pesquisa por questões pessoais.

De todo modo, realizou-se um grupo focal com duas horas e trinta e um minutos de duração, por meio de um encontro online, através do Google Meet, com a participação de três educadores do projeto, além do professor orientador e da pesquisadora. A escolha pelo grupo focal foi em virtude de não ter sido possível dialogar pessoalmente com os sujeitos da pesquisa por causa da Covid 19 e porque uma das educadoras mora em São Paulo.

A ideia do grupo focal foi apoiada em Bernadete Angelina Gatti (2005, p. 12), que o compreende como “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. O grupo focal também é importante porque os sujeitos partilham de alguns traços em comum em relação ao objeto do estudo (GATTI, 2005). A autora defende que o grupo focal possibilita “captar, a partir das trocas realizadas, no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível em outros métodos” (GATTI, 2005, p. 9).

Rafaela Cristina da Silva Santos et al. defendem o grupo focal em pesquisas em educação porque entendem “que as pesquisas em educação buscam respostas para problemas que dizem respeito à sociedade.” Isso faz com que se perceba nos “grupos focais uma forma de criar condições para que os participantes possam analisar, inferir, fazer críticas e se posicionar acerca da temática sobre a qual foram convidados a conversar coletivamente” (SILVA, et al, 2016, apud GATTI, 2012).

Outra vantagem do grupo focal é que ele possibilita, caso seja necessário, que se recorra a outra técnica de pesquisa para complementar os dados. Alberto Albuquerque Gomes (2005, p. 282) assevera que a técnica do grupo focal possibilita a combinação de outras técnicas e que “o argumento principal para essa proposição é o de que nenhuma opção metodológica é auto-suficiente e não há obstáculos intransponíveis entre abordagens metodológicas distintas” (GOMES, 2005, p. 289).

Com base nesse argumento, recorreu-se à complementaridade dos dados, a partir de questões encaminhadas aos sujeitos da pesquisa que participaram do grupo focal. Essas questões foram relacionadas à contribuição da educação popular com o processo social educativo em direitos humanos. Além desses dados primários, foram utilizados dados secundários, a partir de publicações que versavam sobre as ações realizadas pelo Projeto, e feito um levantamento de dados bibliográficos.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por causa de sua capacidade de expressar as visões e as perspectivas dos sujeitos envolvidos no estudo e por contemplar aspectos contextuais, sociais, institucionais, ambientais em que as vidas dos sujeitos se desenvolvem. Além disso, é norteadada pelo desejo do pesquisador de explicar os acontecimentos através de conceitos existentes (YIN, 2001).

O recorte temporal foi focado na vigência do projeto de extensão de 1994 a 1999 e em dados que o antecederam relativos à história da educação popular, da extensão universitária e da prática pedagógica em direitos humanos. Também foi analisado o contexto, antes desse período, em que a Comissão de Direitos Humanos da UFPB foi criada e atuou, pelo fato de o projeto estar vinculado à sua história.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados, optou-se por não separar o sujeito e o objeto da pesquisa, porquanto “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa” (MELUCCI, 2005, p. 33).

Considera-se que a pesquisa realizada converge para um estudo de caso, não só por privilegiar um projeto específico como objeto de suas análises, mas também por ser um estudo de eventos em que se consideram o contexto e os processos sociais da vida real (YIN, 2003, 92). Ademais, seguindo o entendimento de Robert K. Yin, este estudo de caso pode ser classificado como exploratório, por ser escolhido como “caso revelador”, que analisou uma situação da vida real que não foi estudada no passado. Para ele, é uma “oportunidade de realizar um estudo de caso exemplar” (YIN, 2003, p. 181).

Para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, eles foram denominados de E1, E2 e E3, considerando que os três participaram tanto do grupo focal quanto das questões complementares respondidas por escrito.

No que diz respeito à estrutura, este trabalho foi dividido em quatro capítulos, ao ser incluída a introdução como o primeiro. No segundo, apresentam-se considerações sobre a importância da educação popular e da extensão universitária como processos sociais interdependentes nas práticas de educação em direitos humanos. No terceiro, aborda-se o contexto político e o social, em que foi criada a Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba e se evidenciou esse órgão como um espaço de ações educativas em direitos humanos, priorizando-se, inicialmente, metodologias tradicionais, mas que acolheu a educação popular como experiência metodológica, através do Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. O quarto e último capítulo trata de experiências de educação em direitos humanos, na perspectiva da educação popular, realizadas no âmbito da escola pública e em bairros populares, analisam-se as estratégias e os princípios metodológicos adotados no projeto e sinalizam as contribuições da educação popular para a prática pedagógica em direitos humanos.

Por fim, apresentam-se algumas observações acerca do Curso de Licenciatura em Pedagogia em relação à falta do tema direitos humanos na estrutura do curso, seja de forma disciplinar ou transdisciplinar. Considera-se que a falta desse tema na formação em Pedagogia deixa uma lacuna para os pedagogos que saem da Universidade sem compreender os direitos humanos e sua importância para a vida pessoal e para a formação dos seus futuros alunos. Por essa razão, indagou-se: onde se aprende sobre direitos humanos, já que o Curso de Pedagogia não trabalha esse tema no processo formativo dos futuros educadores?

Outra observação é em relação à educação popular. É fato que o curso oferece essa disciplina antes de se chegar à área de aprofundamento, mas ela é optativa: a maioria dos alunos opta pela área de aprofundamento de Educação Especial, mas, nem sempre, escolhem essa disciplina optativa. Dela só se aproxima o educando que opta pela área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos.

Claro que esse é o olhar de uma formanda que tem seus limites em termos de conhecimento da Pedagogia. Mesmo assim, surgiu o desejo de que todos os alunos do curso tivessem uma aproximação com a educação popular, e a educação em direitos humanos pudesse fazer parte dos componentes curriculares do curso.

2. A EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS

2.1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA HISTÓRIA DE APROXIMAÇÕES

A origem e o caminho percorrido pela extensão universitária, no Brasil, são vinculados à criação e à expansão das Instituições de Ensino Superior, que seguem o movimento da sociedade brasileira. Nesse sentido, convém pontuar que a

Universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (CHAUÍ, 2003, p. 5)

Assim, ao se pensar na configuração da extensão universitária brasileira, devem-se levar em conta os distintos contextos econômicos, sociais e políticos e observar que o Brasil tem uma estrutura social demarcada por desigualdades sociais e privilegia um modelo de desenvolvimento econômico focado na concentração de renda, sem considerar as condições de vida da maioria da população.

Grzybowski (2009), ao questionar sobre o Produto Interno Bruto (PIB) usualmente adotado para medir o desenvolvimento econômico no Brasil, sinaliza que esse instrumento tende a incentivar a destruição ambiental e social, uma vez que sua lógica envolve a produção e o consumo sem limite, enquanto grande parcela populacional é excluída do montante alcançado.

Portanto, tomando como base a dinâmica da sociedade brasileira e, respectivamente, de suas universidades públicas, a concepção de extensão universitária jamais poderia se apresentar de forma homogênea, porquanto há diferentes perspectivas de extensão. Ambas - a sociedade e a universidade brasileiras - são espaços de disputas devido às contradições e aos antagonismos que enfrentam decorrentes das distintas classes.

Como observa Marilena Chauí (2003, p. 6), a universidade consegue manter relação com a sociedade como um todo e com o Estado, mesmo que seja de forma conflituosa, porque a universidade apresenta divisões e grupos sociais distintos. Por exemplo, nela se encontram os que concordam e os que discordam da “maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, que impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Mesmo assim, como argumentam Franklin Leopoldo e Silva (2001), a universidade é, essencialmente, um espaço de resistência às ideias e às práticas autoritárias, portanto, deve estar entrelaçada na realidade social. Segundo esse entendimento, situa-se a prática educativa de extensão universitária, cujo vínculo com a sociedade tem possibilitado que ela se destaque ao cumprir seu papel social da universidade.

Segundo Ana Luiza Lima Sousa (2000), das três áreas que compõem o campo de atuação das universidades - o ensino, a pesquisa e a extensão - essa seria a que tem se preocupado em construir vínculo orgânico com a sociedade, resistindo ao elitismo que tende a se manter na educação universitária no Brasil.

Os dados revelaram que as primeiras experiências de extensão universitária brasileiras ocorreram a partir da criação da Universidade (Livre) de São Paulo, inaugurada em 1912, com a organização da Universidade Popular, inspirada no modelo Inglês. Nela foram realizadas as primeiras ações de extensão, através de cursos populares destinados ao público externo. Mas, nessas ações, não foram alcançados os segmentos das classes populares em função dos temas escolhidos para os cursos, que eram essencialmente acadêmicos (BATISTA; KERBAUY, 2018, p. 921/922).

No Brasil, só a partir dos anos 1960 foi que a universidade brasileira despertou para a necessidade de se articular bem mais com a realidade social, “muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE)” (GADOTTI, 2017, p. 1).

A UNE criou, em 1960, o Centro de Cultura Popular, responsável por grandes seminários que discutiam sobre a reforma universitária, num contexto em que avançavam processos de lutas sociais na sociedade brasileira por reformas de base. Em um dos seus eventos, no estado da Bahia, debateu-se sobre a “mobilização pela universidade da extensão” (UNE, s/d).

Nessa perspectiva, em 1962, por meio do projeto de mobilização nacional, a UNE-volante, articulada ao Centro de Cultura Popular e mediada pela extensão universitária, procurou alcançar todo o país. Dentre as universidades alcançadas pela UNE, a Universidade de Recife foi a que mais se destacou, devido a sua “concepção mais autônoma e transformadora” de extensão, em conformidade com o “movimento de extensão cultural, *lócus nascedouro* do Método Paulo Freire”. No mesmo ano, foi criado, nessa universidade, o Serviço de Extensão Cultural, liderado por Paulo Freire (MELO, 2010, p. 41/42).

Conforme Nogueira (2001) citado por Zenaide (2010, p. 142, *apud*), a UNE teve um papel importante, através dos Centros de Cultura Popular, na realização da extensão universitária de viés contra-hegemônico, graças ao vínculo e ao compromisso social de setores da universidade brasileira com os movimentos populares.

Em 1960, a UNE, através da extensão universitária, fez parceria com a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), uma entidade criada em 1961 por integrantes da Juventude Universitária Católica (JUC) e membros do governo da Paraíba, que tinham interesse em desenvolver práticas de educação popular (SANTOS, et. al. s/d).

A CEPLAR foi criada devido a dois fatores: o interesse de um grupo de alunos da Faculdade de Filosofia, de João Pessoa, vinculado à JUC, em fazer um trabalho de educação popular, e por causa do projeto lançado pelo Governo do Estado da Paraíba, na época, Pedro Gondim, que tinha como proposta criar um movimento de educação popular nesse estado (PORTO; LAGE, 1995).

Assim foi criada a CEPLAR, na Paraíba, com membros da JUC e do governo do Estado, alguns dos quais também participavam da JUC. A CEPLAR tinha como princípio trabalhar com o “povo, e não, para o povo, sem dissociar a educação e a cultura popular dos outros aspectos da vida socioeconômica e política (PORTO; LAGE, 1995, p. 36).

A Campanha de Educação Popular na Paraíba realizou ações diversas, como Cursos de Alfabetização de Adultos, por exemplo. Inicialmente, em João Pessoa, posteriormente, a experiência expandiu-se para outras cidades da Paraíba e chegou até as Ligas Camponesas em Sapé-PB, onde houve práticas educativas populares com os camponeses. Paulo Freire, em junho de 1962, foi convidado pela

CEPLAR para capacitar membros da área pedagógica na perspectiva da educação popular, que ele vinha experimentando (PORTO; LAGE, 1995, p. 44).

Segundo Amanda Amável Silva de Mesquita (2021, p. 43), as empregadas domésticas constituíram o primeiro grupo escolhido pela CEPLAR para ser alfabetizado por meio do método Paulo Freire. Essa seria a primeira experiência dessa filosofia no estado da Paraíba e a quarta na região. Como atesta a mesma autora, “a experiência foi realizada com êxito, e em 40 horas, o grupo estava alfabetizado [...]”. (MESQUITA, 2021, 45)

Embora precise de estudos aprofundados, considerando que a CEPLAR contava com integrantes da UNE, em atividade de extensão universitária, é possível dizer que a extensão universitária teve um papel importante na construção do método Paulo Freire, que nasceu das experiências pioneiras do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, passando pela atuação da UNE na Paraíba, juntamente com a CEPLAR. Paulo Freire só adotou o seu método de Alfabetização de Adultos em Angicos depois dessas experiências anteriores.

Brandão (2020) enuncia que a primeira vez em que o nome Educação Popular foi evidenciado em escritos de Paulo Freire, foi em anotações relativas à participação dele na Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR. Apesar de as experiências pioneiras de educação universitária transformadora, nesse período, não terem avançado em decorrência da ruptura social e política e do golpe militar, é possível afirmar que a educação popular e a extensão universitária nutrem relação entre si desde as experiências pioneiras da UNE.

Segundo Paulo Freire, a extensão universitária deveria romper com a ideia de prática pedagógica norteadas pela transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, a crítica do referido autor à extensão universitária pauta-se na imposição de saber técnico/acadêmico, sem considerar o saber popular. Como exemplo, ele cita a prática dos extensionistas rurais que não levavam em conta o saber dos trabalhadores rurais (FREIRE, 1985).

A partir do pensamento de Paulo Freire, foram trilhados os primeiros passos sobre o que seria uma extensão universitária não assistencialista, que é a “troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade” (GADOTTI, 2017, p. 2).

A compreensão freireana de extensão tem como referência a ‘ação cultural’. Para Freire, cultura é o ‘que fazemos, como práxis’, como ‘ação transformadora’ (GADOTTI, 2017, p. 5), e a extensão universitária é uma prática pedagógica transformadora. A extensão que se apresenta como um espaço de mediação entre ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilita a relação entre sociedade e universidade, contribui com o compromisso social dessa instituição e não é homogênea. Nos espaços universitários, convivem concepções distintas de extensão universitária.

As experiências de extensão universitária levadas a efeito pela UNE e por Paulo Freire não foram incorporadas na Reforma Universitária realizada pelo governo militar, em 1969, quando a política de extensão brasileira foi instituída em conformidade com os interesses desse governo (ZENAIDE, 2010, p. 142). Mas, a partir do Fórum de Extensão de Pró-Reitores, criado em 1987, em um contexto de luta e resistência de setores da sociedade civil, enquanto se processavam avanços democratizantes na sociedade, a política de extensão universitária passou por mudanças.

Nesse contexto, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária - FORPROEX - define a extensão universitária como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28). Logo a seguir, fruto de processos de lutas das classes populares, a Constituição de 1988 incorporou a extensão e determinou que ela seria indissociável do ensino e da pesquisa.

Seguindo a orientação da Constituição (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) reconhece a extensão universitária, igualmente ao ensino e à pesquisa, como uma atividade da universidade. O Plano Nacional de Educação – PNE (2001) reconheceu a extensão universitária como uma política pública voltada para as “necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior”. Esse reconhecimento tende a contribuir para reforçar a concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos, para além da educação escolar, como também remete ao entendimento da extensão como Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, recorremos a Timothy Ireland (2021), quando alerta que a universidade faz Educação de Jovens e Adultos através da extensão sem reconhecer essa atividade educativa como tal. Defende o referido autor que muitas atividades de extensão devem ser consideradas como Educação de Jovens e Adultos, como, por exemplo, as inúmeras práticas educativas em direitos humanos.

Segundo Ireland (s/d, p. 54),

é necessário entender que a ‘educação de adultos’ significa ‘educação dos adultos’ e não somente daquele segmento da população, excluído do processo de escolarização. É nesse sentido que se coloca a extensão universitária, enquanto prática educativa de Jovens e Adultos, que se desenvolve em espaços não formais, fora dos estabelecimentos escolares.

A concepção de EJA também deve ser vista de forma ampliada, ao se libertar da ideia restrita de ensino. Nesse aspecto, Ireland (2021), recorrendo a John Dewey, afirma que “educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” Segundo esse entendimento, Ireland defende que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como educação e aprendizagem ao longo da/na vida e “como formação humana, de modo que a construção e a apreensão da cultura e do conhecimento sejam elementos constituintes” (ARROYO, 2001: 17, *apud*, IRELAND, s/d, p. 57).

A extensão universitária tem revelado “uma diversidade de riquezas submersas que dão sustentação a um conceito de educação como processo permanente, sem idade certa para começar nem para concluir” (IRELAND, s/d, p. 55). Assim, a extensão universitária persegue o seu papel de mediar o processo educativo, que se dá por meio de trocas de conhecimento e possibilita a aproximação e o diálogo entre a universidade e a realidade em que ela está inserida, através de parceira democrática com a comunidade extramuros.

Para Raiane Patrícia Severino Assumpção e Marina Marta Stracini (s/d), a extensão universitária é “um espaço de aprendizagem e de vivências múltiplas – desde práticas assistencialistas e conservadoras, como também de possibilidades de diálogo entre as diversas áreas do saber científico com o saber popular.”

Em sua vasta experiência em extensão universitária, Timothy Ireland a reconhece como a “consciência social da universidade”, mas defende que ela tem três perspectivas distintas, de acordo com diferentes raízes epistemológicas que

visam responder: “Onde se produz conhecimento? Como se produz conhecimento? Quem tem o direito de produzir conhecimento?” (IRELAND, 2021).

Para responder a primeira questão, Timothy Ireland (2021) afirma que a universidade é um espaço privilegiado de produção de conhecimentos e que cabe a ela transmiti-los para a comunidade que está situada fora de seus muros. Segundo esse entendimento, trata-se de uma prática de mão única.

A segunda perspectiva converge para a extensão, que procura responder as demandas e as necessidades apresentadas pela comunidade extramuro. Nesse caso, ele argumenta que o avanço consiste na realização de escuta pela universidade, entretanto, a produção do conhecimento permanece exclusivamente sob a responsabilidade dessa instituição.

Para responder quem tem o direito de produzir conhecimentos, Ireland (2021) parte do pressuposto de que há formas diferentes de fazê-lo. Mas, para esse autor, a universidade não tem exclusividade sobre a produção do conhecimento, uma vez que a comunidade extramuros também exerce o papel de produtora do conhecimento. Ele defende que fica caracterizado o que se denomina de extensão popular, na qual se dá o encontro entre o saber acadêmico com o saber popular produzido no cotidiano da comunidade. Desse modo, rompe-se com a ideia de que a universidade é a única produtora de conhecimentos, e que o conhecimento popular passa a ser valorizado ao fazer parte do conhecimento produzido conjuntamente, ao ser validado pela Academia.

Moacir Gadotti (2017, p. 2) enuncia que a “transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia.” Vale dizer, também, que a extensão tem como característica marcante a transformação de sujeitos. Como se tem observado nos vários projetos, ela transforma alunos universitários, professores, servidores, a sociedade e a própria universidade.

É claro que a prática pedagógica da extensão universitária tem limitações, mas também mostra possibilidades, pois, como um campo de prática social, a extensão é uma perspectiva dialética. Não era por acaso que Paulo Freire tinha a esperança de que, por meio da extensão, a universidade poderia se ressignificar através de um projeto popular de educação (GADOTTI, 2017, p. 6).

Recentemente, o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) realizou um evento de acolhimento aos alunos, no qual foi proferida a palestra “Perspectivas e desafios das lutas das mulheres camponesas” por uma jovem camponesa do Movimento dos sem Terra – MST, presidente do Memorial das Ligas Camponesas Pedro Teixeira. A jovem, além de evidenciar sua formação em Pedagogia do Campo pela UFPB, ressaltou o papel da extensão universitária dessa Universidade na formação política dos trabalhadores do campo, reafirmou sua importância social e enfatizou que sua formação política e seu empoderamento como mulher camponesa em luta deviam-se a sua participação em Projeto de Extensão Universitária.

Falas dessa natureza comprovam a relevância social da extensão universitária e sinaliza para uma concepção democrática e democratizante de extensão que convive com a dinâmica das universidades com outras concepções no atual contexto.

Esse espaço de mediação, demarcado por contradições, avanços e recuos, denominado de extensão universitária, situa-se o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, que se constituiu em objeto de análise deste trabalho de conclusão de curso.

2.2 A EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Os sujeitos da educação popular, da educação em direitos humanos e, porque não, da extensão universitária, assim como da Educação de Jovens e Adultos, comumente, são os mesmos, todos em luta por libertação. Eles trazem consigo experiências de processos sociais distintos de resistência, as quais se caracterizam como

pedagogias de resistência aprendidas pela memória popular de tantas lutas dos seus coletivos indígenas, negros, quilombolas, trabalhadores

nas periferias, na agricultura camponesa. Lutas por terra, moradia, renda, trabalho, escola, saúde (...) Resistências coletivas por libertação, por seus direitos, sua cultura e identidades coletivas. Sua chegada aos centros de educação obriga o pensamento pedagógico a reconhecer as virtualidades formadoras-humanizadoras dessas lutas por libertação.” (ARROYO, 2017, p. 6)

São esses sujeitos “herdeiros das resistências” contra a opressão, contra o autoritarismo, contra a discriminação e contra a negação de direitos humanos que são portadores de um saber produzido em suas vivências, em conformidade com suas realidades. Assim, os processos pedagógicos de produção de conhecimentos, que contam com a participação desses sujeitos, não podem deixar de articular seus saberes.

Não foi por acaso que a educação popular consolidou-se, no Brasil, nos anos 1960, tendo como campo social pedagógico os movimentos sociais, que surgiram como forma de enfrentamento às injustiças e às desigualdades sociais, cuja base é a estrutura da sociedade brasileira, norteadas por um modelo econômico que prioriza a concentração de renda e que gera contradições sociais. Mas, a educação popular não pode ser compreendida somente como um processo único, homogêneo, mas também como um processo social, em que os sujeitos se relacionam entre si em determinado tempo, espaço e contexto específicos. Os processos de educação popular ocorridos na América Latina sempre estiveram atrelados a “processos de organização, de participação” tendo como preocupação essencial a democratização política e social (JARA, 2020, p. 5).

No Século XIX, a ideia de educação popular remetia à luta por educação pública, na qual se questionava sobre o acesso à educação como um privilégio. Na época, a noção de educação como um direito de todos era entendida como educação popular. Assim desde então, a noção de democracia já estava presente em seu entendimento (JARA, 2020, p. 5).

Tomando como referência Maria Vitória Benevides (1996), a democracia deve ser concebida como um regime político que se fundamenta na soberania popular. Porém, para essa autora, nela também deve ser incluído o respeito integral aos direitos humanos, e seu conteúdo se amplia no sentido civil, político, social, econômico e cultural ao mesmo tempo em que fazem parte da democracia as várias dimensões dos direitos humanos, construídos ao longo da história, que não se restringem às dimensões civis e políticas, segundo a visão liberal. Certamente, o

caráter democratizante da educação popular, na perspectiva transformadora, ao ser incorporado pela educação em direitos humanos, não foi bem visto pelos governos antidemocráticos, uma vez que ela confronta opressores e poderes autoritários instituídos.

A educação popular tem como característica essencial o enfrentamento de desafios relacionados às questões de natureza estrutural e/ou conjuntural, aos quais são submetidas as classes populares. Dessa forma, ela tem assumido a configuração de prática social de resistência ou, nos termos de Oscar Jara (p. 2020, p. 1), ela se apresenta como resposta teórica e prática para esses desafios.

Isso se verifica, sobretudo, no fato de a educação popular ser uma proposta político-pedagógica que visa contribuir para transformar a realidade de opressão a que estão submetidas as classes populares. Foi, exatamente, devido à preocupação com a estrutura social da sociedade brasileira, cujas características essenciais são as desigualdades e as injustiças sociais, que Paulo Freire idealizou e sistematizou uma pedagogia em cuja essência está o caráter transformador e que visa superar a desumanização.

De acordo com Rosa Elva Zúñiga López (2018, p. 2), “a educação popular, como paradigma da transformação sócio-política, assume uma opção ético-política em favor dos interesses dos setores excluídos e oprimidos”. Para isso, é necessário se aproximar da realidade social e estabelecer diálogo entre os sujeitos sociais, ler e fazer reflexão críticas. Ademais, a produção do conhecimento deve ser realizada de forma coletiva e procurando superar desafios, na tentativa de construir outras hegemonias possíveis. Nessa perspectiva, defende-se que a prática de educação popular deve ser realizada através de uma metodologia dialética (LÓPEZ, 2018, p. 2).

Para Oscar Jara (2020, p. 6), os processos de educação popular não se restringem a um método, eles correspondem a uma metodologia ou ao uso de estratégias pedagógicas. Para esse autor, esses processos se fundamentam em um paradigma emancipador, ético, político e pedagógico. Trata-se de um paradigma

de sujeitos criadores das sociedades, um paradigma que expressa desde o sentido ético da vida na construção política de outras relações de poder, o qual fundamenta e orienta uma pedagogia que – como processo dialógico, crítico, horizontal e transformador – possibilita construir espaços e sujeitos da vida social, como também espaços pré-figurativos nos quais podemos mostrar e mostrar-nos

que é possível viver de outra maneira que nos impõe o sistema. É uma maneira de desaprender as relações de poder autoritárias, verticais e patriarcais nas quais temos nos formado, passando a explorar outras formas de exercício de poder, quer seja solidárias, sinérgicas, construtoras do coletivo.” (JARA, 2020, p. 6) (cf. citação)

Mas, a educação popular não cuida só da formação do sujeito sob a ótica política, pedagógica e da produção de saberes, ela também é

um espaço de afetos, de cuidados mútuo, de construção de confiança e cumplicidades, de valorização das características de cada pessoa em sua particularidade. Espaços, nos quais não só a mente, as ideias ou os argumentos estão presentes, mas onde transita todo nosso corpo com nossas emoções, sensibilidade, sensualidade, empenhos e frustrações. Espaço onde se manifesta de forma viva a esperança e sonhos compartilhados. Espaços de criação e exercício da criatividade, onde todas as linguagens e formas de expressões tem espaço para se desenvolver livremente. (JARA, 2020, p. 6) (cf. citação)

Nesse sentido, defende-se a educação popular que foi idealizada e sistematizada por Paulo Freire, cuja centralidade é a educação libertadora e transformadora dos sujeitos e da sociedade. Para esse autor, a educação deve se processar de forma democrática e participativa, em que o conhecimento é adquirido articulando-se saberes acadêmicos e populares.

No Brasil, a educação popular avançou como uma estratégia de resistência e de luta contra os governos militares em espaços educativos não formais, como, por exemplo, os movimentos sociais, as Comunidades Eclesiais de Bases, dentre outros. Como estratégia pedagógica, foi sistematizada no início dos anos 1960, a partir de experiências norteadas pela metodologia idealizada por Paulo Freire, como os Cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos da CEPLAR na Paraíba.

Para Freire, o problema do analfabetismo, no Brasil, era decorrente de sua estrutura social, geradora de desigualdades sociais, que acarreta fome e miséria. Ele defendia que o problema do analfabetismo no país só poderia ser resolvido enfrentando-se esse problema. O que significa dizer que o analfabetismo deve ser entendido a partir de expressões diversas da questão social, não apenas como problema educacional. Para isso, seriam necessários processos educativos totalmente diferentes dos que ocorriam tradicionalmente nos espaços escolares. A

educação tinha que ser democrática e participativa, transformadora de mundo e dos sujeitos oprimidos.

No Brasil, na década de 1970/80, a educação popular teve propósitos mais amplos, quando contribuiu para o embate entre o Estado e a Sociedade, ao colocar em questão “a dimensão dos projetos políticos que deixaram de fora grande número da população do país” (BEISIEGEL, 2004, apud CASTRO, 2015, p. 2). Isso justifica a afirmação de que a educação popular desempenha um papel importante no processo de construção contra-hegemônico, enquanto resiste ao modelo de desenvolvimento econômico norteado pela produção e pelo consumo, além de contribuir para o processo democratizante da sociedade brasileira. Isso se verifica quando a educação popular critica o modelo vigente de sociedade, questiona as relações sociais autoritárias, impulsiona processos organizativos pela democratização e exige do Estado que atenda aos interesses das classes populares.

Paulo Freire acreditava que a educação popular poderia ser adotada em estabelecimentos educacionais formais. Quando ele assumiu o cargo de secretário de Educação do município de São Paulo, no início dos anos 1990, na gestão de Luiza Erundina de Souza, do Partido dos Trabalhadores, priorizou a construção da “escola pública democrática” (SAUL, 2021, p. 395).

O desejo do educador e secretário de Educação, segundo Ana Maria Saul (2021, p. 397), era de “*mudar a cara da escola* em uma perspectiva democrática e participativa”. Esse processo de mudança demandou “viabilizar o projeto político-pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores”.

Alega a mesma autora que, para Paulo Freire, era fundamental que a mudança fosse aceita pela escola, que deveria ser respeitada, consultada, e seus atores deveriam atuar como sujeito dessa mudança. Com essa postura de coerência entre teoria e prática, que sempre foi sua característica, Paulo Freire se preocupou em indagar

com detalhes sobre cada programa em desenvolvimento; ficava absolutamente atento à leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência/impaciente. (SAUL, 2021, 396)

Seria contraditório um processo educativo realizado de forma autoritária e doutrinária, que objetivasse construir processos de convivência humana e a participação democrática, como adverte Oscar Jara (2020, p. 7). Portanto, a educação popular que se consolidou nos processos de luta dos movimentos sociais, considerada como educação informal, inicialmente pensada como impossível de ser vivenciada em escolas públicas, no início dos anos 1990, alcançou as escolas públicas da maior cidade do país.

Em relação à educação em direitos humanos, seu surgimento também foi articulado aos processos de luta, portanto, ela não só bebe na mesma fonte da educação popular como também se une com velhos parceiros de luta.

Foi no contexto da ditadura militar, nos múltiplos espaços organizativos de resistência e luta por direitos, que surgiu, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, a educação em direitos humanos mediatizada pela educação popular. Mesmo que a nomenclatura direitos humanos não fosse explicitada, as práticas educativas que se davam nos movimentos sociais eram caracterizadas como educação em direitos humanos.

Como diz Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2016, p.81),

da experiência não formal no contexto dos movimentos até a inserção no processo formal de ensino, a educação em e para os direitos humanos encontra várias formas de resistências, desde a cultura autoritária e excludente, até os antigos vícios colonialistas.

Nessas práticas, valoriza-se a participação popular como princípio e como um direito político, convertido em cidadania democrática, que se exercitou desde as metodológicas adotadas nas práticas educativas dos movimentos sociais. Dentre outras práticas educativas, destaca-se o processo de ensino e aprendizagem em relação à conquista e à ampliação de direitos, além do protagonismo exercitado na construção das políticas públicas.

Segundo Solón Viola (2007, p. 130), uma das maiores contribuições dos movimentos sociais nos processos formativos, nesse período, foi entender “que o cidadão tem direito a ter direito”, o que significa dizer que a participação popular é um princípio fundamental para conquistar e garantir a efetivação dos direitos múltiplos.

A educação em direitos humanos também é resistência e não surgiu a partir de conteúdos soltos ou através de discursos vazios, sem sentido e que caracterizam a educação bancária, reprovada por Paulo Freire. Ela nasceu por meio de processos educativos que articulam teoria e prática.

A prática pedagógica em direitos humanos

não é a construção de um discurso externo ou a apreensão de mais um conteúdo estanque no repertório dos muitos que estão disponíveis ou são disponibilizados. A educação em direitos humanos, ou toma os sujeitos implicados no processo desde dentro e os põe dentro das dinâmicas que abre, ou resta inviabilizada por não atingir sua finalidade básica, que é exatamente a de abrir-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação. Um exemplo talvez ajude a ilustrar: um estudo sobre violência contra a mulher não é apenas a identificação de uma situação estatística ou cientificamente descrita e catalogada; faz da mulher concreta, aquela que é vítima da violência, um sujeito presente no intervalo da relação educativa – não é apenas um sujeito abstrato ou objeto de estudo. (CARBONARI, 2007, p. 183)

Pode-se afirmar que essa mulher vítima da violência é o sujeito da ação pedagógica libertadora, que clama por sua própria transformação e pela transformação do mundo. Nesse sentido, Paulo Carbonari (2007, p. 183) assevera que a prática social de educação em direitos humanos exige uma nova pedagogia. Ademais, falar de direitos humanos remete ao entendimento de que eles surgiram de forma processual, atrelados às lutas populares de homens e de mulheres ao longo da história (BOBBIO, 1992).

Nos termos de Herrera Flores (2009), os direitos humanos são produtos culturais. E como todo produto cultural, eles surgem de

determinada realidade, num marco específico e histórico de relações sociais, morais e naturais. Não há produtos culturais à margem do sistema de relações que constitui suas condições de existência. Não há produtos culturais em si mesmos. Todos os produtos culturais surgem como respostas simbólicas a determinados contextos de relações. Ainda mais, os produtos culturais não só estão determinados por esses contextos, mas, por sua vez, eles condicionam a realidade na qual se inserem. (FLORES, 2009, p. 41)

Para Zenaide (2016, p. 81), a educação em direitos humanos é uma “criação da sociedade civil e parte do processo da transição democrática”. Argumenta a mesma autora que foi a partir da prática pedagógica em direitos humanos que “avancamos com a instauração do Estado Democrático de Direito e para a institucionalização enquanto política pública” (ZENAIDE, 2016, p. 81). Sob o ponto de vista de Benevides (1996), a educação em direitos humanos, como parte da construção do processo democratizante, não só remete à conquista de direitos, mas também à sua reinvenção. Logo, a Educação em direitos humanos é educação em e para a democracia.

Certamente, não são poucos os desafios a serem enfrentados pela educação em direitos humanos no Brasil, quando privilegia estratégias de educação popular, sobretudo, por ser uma sociedade que tem como eixo estruturante a concentração de renda, geradora de desigualdade e de injustiças sociais. Considere-se, ainda, a história social dos direitos nesse país, que foi demarcada por privilégios de classe e onde os detentores do poder econômico sempre estiveram à frente em relação ao acesso aos direitos humanos.

Entende-se, portanto, que o educador em direitos humanos que sonha em mudar essa estrutura social, ao mesmo tempo em que está comprometido com a transformação do sujeito e a condição de oprimido para “ser mais”, nos dizeres de Paulo Freire (1987), não pode abrir mão da educação popular como estratégia pedagógica. Nos dias atuais, apesar do avanço da cidadania democrática, o cidadão que não dispõe de bens econômicos ainda é desvalorizado e só é visto pelo Estado como um contribuinte, e/ou como consumidor pela sociedade de mercado (BENEVIDES, 1996).

A Declaração das Organização da Nações Unidas sobre Formação e Ensino de Educação em Direitos Humanos de 2011 propõe uma educação ao longo da vida, em que se devem respeitar os diversos setores da sociedade quando se trata da educação não formal e todos os níveis da educação formal (GOMES, 2013, p. 17). Essa visão comunga com a Educação de Jovens e Adultos, e não há dúvida de que se trata da mesma prática social.

Nessa perspectiva, encontra-se situada a prática de educação em direitos humanos no Projeto Educação Popular, Universidade e Educação Popular, pautada na democracia participativa, em que se vislumbra a formação de sujeitos, educandos, educadores e estagiários da Universidade Federal da Paraíba.

2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para falar de educação em direitos humanos, sobretudo, tendo como estratégia a educação popular, é indispensável se pensar em quem são os agentes educadores dessa prática pedagógica, bem como a significação social do tema direitos humanos. Na sociedade brasileira, os direitos humanos não se apresentam como um consenso, ao contrário, ele tem sido um assunto de acirradas disputas.

No período da ditadura militar (1964-1985), quando alcançou os espaços sociais e jurídicos, o tema direitos humanos era prioritariamente empregado para defender presos políticos perseguidos pelos governos militares. No mesmo contexto, os direitos humanos foram incorporados aos processos coletivos e se tornaram uma bandeira de luta contra tratamentos desumanos, opressão, violências, discriminações e tantas outras injustiças e práticas de crimes perpetrados pelo poder instituído. Mas, no mesmo contexto, sem ser nominados de direitos humanos, junto com a educação popular, eles passaram a ser o foco das lutas populares como instrumento político e pedagógico.

A construção social dos direitos humanos a partir do protagonismo dos perseguidos pela ditadura militar e no processo de luta das classes populares tornam-nos mistificados por um significado social predominantemente político e ideológico. Assim, os que renegam limites legais e que não aceitam que pobres sejam portadores de direitos procuraram estereotipar os direitos humanos, dando-lhes uma conotação negativa baseada em preconceitos. Os partidários desses direitos foram maculados como “defensores de bandidos”. No Brasil, essa tem sido a narrativa do senso comum, sobretudo, porque o tema ainda não alcançou devidamente os espaços escolares.

Eder Sader (p. 2007, p. 75) refere que, na agenda dos discursos, antes da ditadura militar, os direitos humanos praticamente não existiam no cenário social e político. O máximo que se podia localizar era uma percepção de direito na perspectiva jurídica. No campo social, a noção de direito alcançou restritamente os trabalhadores balizada pela ideia da cidadania regulada nos termos de Wanderley Guilherme dos Santos (1979), que seria uma cidadania restrita aos que estivessem formalmente vinculados ao mundo do trabalho.

Nos anos de 1980, não existia a nomenclatura ‘direitos humanos’ na universidade. Extensionistas que tinham ações de direitos humanos não as nomeavam dessa forma. Mesmo nos anos 1990, chamar um projeto de extensão universitária com o tema direitos humanos não era uma atitude bem vista, porque o ranço preconceituoso de “defensor de bandido” também penetrava e penetra no espaço da universidade.

Logo, um projeto de extensão, criado em 1994, na Universidade Federal da Paraíba, que tem como foco a educação popular em direitos humanos seria, no mínimo, diferente e desafiador. Para Maria Grisálida Cianci Bastidas (2018, p. 19), “a palavra tem poder, e uma palavra não é igual a outra”. Ademais, deve ser considerado que as palavras são significadas socialmente em cada contexto, e a força de sua narrativa passa a ser construída pela força dos atores que a propagam.

Como se não bastasse o tema ‘direitos humanos e educação popular’, o campo social de atuação seria a extensão. O Professor Timothy Ireland (s/d, p. 48) adverte que “a extensão representa o componente menos prestigiado da consagrada tríade ensino, pesquisa e extensão”. Em forma de crítica, o autor indaga se, assim como a educação popular, a extensão não faria parte dos denominados socialmente “primos pobres”. Não por acaso, os temas extensão, educação popular e direitos humanos passam pelo mesmo reconhecimento social no espaço acadêmico.

O Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, de forma consciente ou inconsciente, congregou uma tríade de “primos pobres.” Mas, como afirma Abraham Magendzo (s/d, p.6), ser educador para os direitos humanos é um desafio. Certamente, o mesmo se aplica ao extensionista popular e ao educador popular que trabalham com esses temas interligados.

Convém enfatizar que ser educador em direitos humanos, através da estratégia da educação popular, não é uma escolha fácil, sobretudo, nos anos de 1990, quando pouco se discutia na Academia sobre essa prática pedagógica. Nesse contexto, a pessoa que liderava o Projeto, objeto de análise desta pesquisa, fazia parte do quadro de docentes da Universidade Federal da Paraíba, mas, certamente, não era tão bem vista por seus pares, porque havia chegado recentemente àquela instituição e ainda não era credenciada como pesquisadora do CNPq. Os demais participantes do projeto não deixavam de ser vistos como integrantes dos “primos pobres”.

Não é exagero repetir que ser educador em direitos humanos exige compromisso ético, político e pedagógico com as classes populares se deve ter como centralidade a educação libertadora, sobretudo quando se propõe como estratégia pedagógica a educação popular que se constrói a partir de teorias críticas. O educador em direitos humanos que opta pela educação popular carrega consigo a força e a resistência às pedagogias tradicionais e enfrenta

um novo paradigma da educação, que confronta modelos educativos autoritários, reprodutivistas, essencialmente escolar, que não associam a teoria e a prática. A educação popular se fundamenta primordialmente na filosofia da práxis educativa, compreendida como processo político pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador, que se constrói socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. (JARA, 2018, 223/224)

Esse educador também deve

se sustentar em princípios éticos e políticos que visam à construção de relações de poder equitativas e justas nos distintos âmbitos da vida e numa pedagogia crítica criativa e participativa, que objetive o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais em valores. (JARA, 2018, p. 224)

Nessa perspectiva, exige-se do educador em direitos humanos uma opção política e ideológica, pois, conforme Paulo Freire (2000), como a educação não pode ser neutra, o educador pode estar a serviço da adaptação ou ser um agente da transformação. Para esse autor, o professor que opta pela adaptação opta por negar a ideia de humanização e fica comprometido com a dominação.

Assim sendo, seria um grande equívoco afirmar que todo educador em direitos humanos é um educador popular. Nesse sentido, indaga-se: Quem são os educadores em direitos humanos? Qual a identidade desse educador? Qual a sua intenção? Essas questões dizem respeito ao compromisso social ético e político do educador e à sua opção teórico-metodológica, que estão imbricados com a proposta de projeto de sociedade que ele defende, mesmo que esse seja considerado utópico.

O educador não pode estar dissociado do contexto político, econômico, social e cultural, acompanhando as disputas que se travam entre os distintos projetos de

sociedade. Nesse bojo, o educador popular em direitos humanos revela sua identidade, pois já deve ter escolhido um projeto de sociedade que seja congruente com sua proposta pedagógica. Certamente, essa escolha deve ser pelo projeto que representa os interesses das classes populares, por mais utópico que ele pareça ser.

Maria do Socorro Pereira da Silva (2020, p. 1543) lembra que a “própria concepção de educação popular se funda em uma perspectiva de construção de um projeto de sociedade com justiça social.” Magendzo (s/d, p. 7) adverte que “o educador, por definição, é alguém que elabora utopias.” Já Paulo Freire defende que o educador deve ter sonhos, tentar envolver os educandos na direção de seus sonhos políticos e que é seu dever ético combater injustiças e deixar claro para o educando que, apesar de ser difícil a mudança, ela é possível.

Nesse sentido, situa-se a relevância da educação popular em práticas pedagógicas em direitos humanos. Na visão de José Francisco de Melo Neto (2007, p. 443), não é qualquer prática educativa que conduz ao atendimento das necessidades do cidadão em relação aos direitos para todos e todas. Ele abraça a ideia (2007, p. 443) de que a educação popular é a educação que pode contribuir de forma decisiva para esses anseios.

Segundo Magendzo, o educador em direitos humanos é um ator social contextualizado, que, intencionalmente, cria condições para que o educado adquira conhecimentos, conscientize-se de sua realidade e descubra que é importante defender e promover os direitos humanos. Essa contextualização possibilita que o educador crie utopias imbricadas com a realidade cotidiana do aluno, o que requer do educador em direitos humanos que seja um criador de sonhos e de esperanças (MAGENDZO, s/d, 6).

Essa esperança ou perseverança pode ser identificada na fala de Paulo Freire, no livro *‘Pedagogia da Indignação’*, em que, de forma enfática, ele critica a proposta educativa que se pauta na adaptação, e não, na transformação, o que impede sonhos de mudar. Nessa perspectiva, argumenta: “A minha raiva, minha justa ira se funda na minha revolta, em face da negação do direito do “ser mais”, inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2000, p. 36).

Esse manifesto representa a denúncia da negação do sonho do educando de ser cidadão democrático de direitos humanos. Negar o direito de “ser mais” é tirar do homem todas as possibilidades de desmistificar sua realidade social, é impedir que

desvele as contradições sociais, as desigualdades, é impossibilitá-lo de lutar por sua libertação e por tantos direitos que lhe foram negados ao longo da história. Em suma, é negar ao sujeito social e político tudo a que tem direito, inclusive de lutar para conquistar novos direitos e por sua dignidade como ser humano.

Também foi sinalizado que o educador adaptador pode ser visto como violador de direitos, pois, ao contribuir para a negação do “ser mais”, ele impede que o educando avance rumo à sua transformação e transforme o mundo. Ele é impedido pelo educador de ser sujeito ativo, que conquista, que defende sua libertação e luta por ela e pela efetivação dos seus direitos.

Segundo essa perspectiva, parte-se do pressuposto de que o educador em direitos humanos, que opta pelo projeto para transformar a sociedade, não pode dispensar a educação popular, a qual é indissociável da cultura popular. Nesse sentido, a educação em direitos humanos também é cultura popular. Como afirma Gadotti (2017, p. 5), a educação popular faz intersecções com um campo diverso.

Ela diz respeito aos direitos humanos, à pedagogia crítica, à produção de conhecimentos, à cidadania, aos movimentos sociais, à comunicação e cultura popular, à educação de adultos, à educação formal em todos os níveis, à educação ao longo da vida, à educação ambiental etc. (GADOTTI, 2017, p. 5)

Paulo Freire compreende a educação popular como cultura e como processo de participação popular que visa à construção de um poder popular, o que leva Gadotti (2017, p.7) a afirmar que a educação popular fomenta uma nova cultura e que é no sentido de construir uma cultura democrática que também se pauta a educação em direitos humanos.

Evelina Dagnino (1994) afirma que a cultura democrática é um elemento essencial nos processos educativos, sobretudo, porque a sociedade brasileira tem como característica marcante a cultura autoritária. Nos termos da autora, nessa sociedade, convive-se com o autoritarismo social, significado pela desigualdade, pela fome, por uma organização social hierárquica e desigual, que afeta as relações sociais. O autoritarismo social perpassa as classes sociais e os grupos étnicos, as questões de gênero e de idade etc. Enfim, o autoritarismo social está presente na realidade social, no cotidiano e na vida de todos.

Daí a importância da educação popular nas práticas pedagógicas de direitos humanos, por ser “uma práxis que valoriza os saberes populares e a cultura popular de negros, índios, camponeses, trabalhadores em geral, mulheres, jovens, adolescentes e crianças em situação de risco social, entre outras categorias” (MACEDO; DIAS, 2016, p. 276). Como um processo social, a educação popular tem a característica relacional, por ser uma “episteme popular”. Nesse sentido, o “homem do povo não é um ser no mundo, mas uma relação-vivente, que existe nessa situação. Não é subjetividade, nem racionalidade, nem indivíduo, mas relação” (OLMEDO, 1993, p. 461, apud Streck, 2006, p. 281).

Por conseguinte, ao adotar como estratégia a educação popular, a educação em direitos humanos assume a perspectiva relacional entre o sujeito e a realidade, entre saberes, entre sujeitos, entre educador e educando, dentre outros aspectos da vida de uma sociedade capitalista. A educação popular interfere nas relações sociais ou nas relações estabelecidas entre os sujeitos e, nas práticas pedagógicas em direitos humanos, contribui para construir relações democráticas e romper com as relações de poder autoritárias, verticais e patriarcais, que têm persistido na sociedade brasileira (JARA, 2020, p. 6).

Essa prática pedagógica exige que os espaços educativos sejam espaços de diálogo, para dar vez e voz aos que sempre tiveram negado o direito de falar. Por essa razão, a participação é sobremaneira importante como fundamento primordial. Enquanto isso, exige-se que o professor seja coerente, adote princípios metodológicos democráticos e democratizantes e dê exemplos de sua prática de vida como sujeito ativo de sua história.

Enfim, pode-se afirmar que a educação popular, como estratégia metodológica da educação em direitos humanos, contribui para reinventar a prática social em direitos humanos na extensão universitária, que é um espaço acadêmico de produção de saberes, como aconteceu com o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, que se originou na Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR NA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB

3.1 O MOVIMENTO CONSTITUINTE NA PARAÍBA E A CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS NA UFPB

A passagem dos governos militares para o governo civil, em 1985, aconteceu em um contexto marcado por uma acentuada crise social e econômica, com alta da inflação, enquanto a política econômica do Brasil era submetida às exigências do Fundo Monetário Internacional - FMI. Em decorrência dessa conjuntura econômica, o resultado foi o aumento da pobreza, da fome e do desemprego, dentre tantos outros males sociais causados pelo aumento da concentração de renda e da agudização das desigualdades sociais.

Nesse contexto, a criminalidade e a violência aumentaram significativamente na sociedade, concomitantemente ao crescimento do número de denúncias de violências, caracterizadas como violação de direitos humanos, praticadas por agentes do sistema de segurança do Estado contra cidadãos comuns. A herança da ditadura militar para a sociedade brasileira foi registrada por problemas diversos. Portanto, diante de tantos desafios,

a questão era saber se essa tendência de banalização da criminalidade, da violência e da morte poderia ser controlada e revertida ou se ela acabaria por consumir os recursos humanos da sociedade brasileira a ponto de inviabilizar os processos de desenvolvimento e de consolidação da democracia no país. (MESQUITA NETO; PINHEIRO, s/d)

Mesmo assim, os movimentos sociais que vinham da luta pelas Diretas Já permaneciam organizados, juntos com outros segmentos da sociedade, colocando na cena política demandas direcionadas ao processo constituinte. Nesse contexto, a Assembleia Nacional Constituinte contou com a participação ampla de forças sociais democráticas da sociedade civil, inclusive, com a presença marcante da

Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entre outras.

Como a Constituinte não dispunha de um texto previamente elaborado, favoreceu para que os grupos populares conseguissem participar, através das subcomissões, apresentando pautas de interesses populares, inclusive, com a apresentação de “iniciativas populares” com até 30 mil assinaturas, que foram transformadas em emendas e enviadas sem a intermediação de deputados para a Assembleia Constituinte (ALONSO, COSTA e MACIEL, 2005, p. 161, apud, Aguiar e Alves, 2015, p. 390/391).

Para Zenaide (2010, p. 252), o processo constituinte possibilitou espaços de práticas pedagógicas em direitos humanos, pois, nas mobilizações e na participação social, eram usadas estratégias educativas em que se articulavam teoria e prática nos movimentos populares, que contribuíram para construir uma nova ordem social. Segundo a mesma autora, os debates democráticos alcançaram as universidades. “Na UFPB, assim como na UNB, de 1985 a 1986, foram realizados cursos de extensão abertos à comunidade universitária e externa, abrindo o debate sobre processo constituinte” (2010, p. 252).

O deputado constituinte do Partido dos Trabalhadores por São Paulo e professor, Florestan Fernandes, ao se referir às audiências públicas realizadas durante o processo constituinte, afirmou:

Nessa fase, na qual se realiza uma espécie de auditoria do Brasil real, a pressão política desenrola-se no nível das Subcomissões, com lances por vezes emocionantes, pungentes e memoráveis. Por várias vias, gente de diversas categorias sociais, profissionais, étnicas e raciais surge no centro do palco e assume o papel de agente, de senhor da fala. Um indígena, um negro, (...) um professor modesto, saem da obscuridade e se ombreiam com os notáveis, que são convidados por seu saber ou lá comparecem para advogar as causas de entidades mais ou menos empenhadas na autêntica revolução democrática. (Apud, COELHO, 2009, p. 34)

Assim, contando com a participação popular, a nova Constituição Federal foi promulgada em 05 de outubro de 1988, fundamentada na igualdade e na universalização de direitos, incorporou múltiplos direitos humanos e configurou o Estado brasileiro como Estado Democrático de Direito. Um Estado com essa configuração representaria o ápice de novas conquistas democratizantes, pois o

caráter democrático tem uma força impulsionadora de mudança, que poderia alcançar mentes e corações de agentes públicos e se estender para segmentos da sociedade que não eram afeitos à cultura democrática e à promoção e à efetivação de direitos para todos indistintamente.

Marilena Chauí (2012, p. 153) assegura que a democracia deve ser entendida a partir da abertura do campo dos direitos, ao impulsionar as lutas populares por igualdade e liberdade, ao mesmo tempo em que remete à ampliação de direitos sociais, políticos, civis, culturais, ambientais e econômicos.

Foram vários os setores da sociedade civil que contribuíram para o processo constituinte nacional, caracterizado como um processo democratizante. A Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de João Pessoa teve um papel importante na Paraíba, nesse processo, e contribuiu com a construção social dos direitos humanos na sociedade paraibana. A partir dela, surgiram novas entidades, como, por exemplo, o Centro de Defesa de Direitos Humanos, a Assessoria de Educação Popular, a Associação Santo Dias, o Serviço de Educação Popular, a Sociedade de Assessoria aos Movimentos Sociais e Populares, a Fundação de Direitos Humanos Margarida Maria Alves, dentre outras (ZENAIDE, 2010, p. 228).

Em 1989, foi convocado o processo constituinte a ser realizado nos estados brasileiros para adequar as constituições estaduais à nova Constituição Federal. Foi também nesse ano em que foi criada a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba, espaço institucional ao qual encontra-se vinculado o Projeto, objeto de estudo deste trabalho.

A referida Comissão foi criada em 1989, em caráter provisório, pela Portaria nº R/GR/008/1989, com a duração de um ano, e contou com três membros titulares e três suplentes da comunidade universitária. A iniciativa de criar um órgão de direitos humanos na Universidade Federal da Paraíba decorreu da necessidade de institucionalizar um espaço que pudesse contribuir para fortalecer o processo democratizante na sociedade e o Estado Democrático de Direito, recém-conquistado, com muito sacrifício, através das lutas persistentes das forças sociais progressistas.

Um dos entraves para a democracia a ser vencido, nesse contexto, segundo Rubens Pinto Lyra (1996, p. 51), são os condicionamentos corporativos, que avançavam na sociedade e nas instituições que deveriam zelar pelos interesses públicos. Nesse sentido, o autor afirma que “Não pode haver

democracia enquanto a Universidade estiver isolada na sua torre de marfim” (1996, p. 51). Além disso, vivemos em uma sociedade civil que não tem experiência de controle social e participação.

Mesmo assim, no processo constituinte da Paraíba, seguiu-se o ritmo de lutas que as forças sociais traziam da Constituinte Nacional. Nesse sentido, houve grupos diversos se mobilizaram, dentre eles, a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese, sob a coordenação de Dom José Maria Pires, que realizou trabalhos político-pedagógicos com debates e consultas nas comunidades.

Membros da igreja católica e representantes de entidades de direitos humanos se engajaram nesse processo de mobilização em todo o estado e contaram com a atuação das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBS), que se articularam com as comunidades locais para discutir sobre propostas que foram sistematizadas por docentes universitários e profissionais da área jurídica e, posteriormente, encaminhadas à Constituinte Estadual Paraibana (LD, 2010, entrevista, apud ZENAIDE, 2010, p. 228).

Com as conquistas das forças progressistas e norteada pelos princípios da Constituição Federal, a Constituição do Estado da Paraíba foi promulgada em 05 de outubro de 1989, com o objetivo de

instituir uma ordem jurídica autônoma para uma democracia social participativa, legitimada pela vontade popular, que assegure o respeito à liberdade e à justiça, o progresso social, econômico e cultural, e o bem-estar de todos os cidadãos. (PARAIBA, 2015, p. 9)

Segundo Rubens Pinto Lyra, com base nessa noção de democracia, a CDHC/UFPB conseguiu incluir na nova Constituição Paraibana a proposta de criar o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, com a incumbência de “articular as ações da sociedade civil organizada, defensora dos direitos fundamentais do homem e do cidadão.” O referido Conselho, cuja criação foi consumada por meio da Lei Estadual nº 5.551, de 15 de janeiro de 1992, foi instalado em março do mesmo ano (LYRA, 1996, p. 25). Antes do Porém, antes de ser instalado, foi institucionalizada, em caráter permanente, a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba através da Resolução nº 25/1990 do Conselho Universitário. A partir de então, essa

Comissão foi composta de nove membros da comunidade universitária - alunos, professores e funcionários.

Foi criada com o objetivo de conscientizar a comunidade universitária e a sociedade paraibana sobre a importância de construir uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos. E como era denominada de Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão, sua nomenclatura foi alterada por se entender que, ao incluir o termo homem sem fazer referências às mulheres, remetia à questão de gênero. Assim, por meio da Resolução nº 24/96 do CONSUNI, passou a ser denominada de Comissão de Direitos Humanos (CDH), e sua composição passou para 11 membros titulares, alunos, professores e funcionários. Também foi incluída a participação de membros colaboradores, que poderiam ser da UFPB ou de outra instituição.

A Comissão de Direitos Humanos da UFPB e o Conselho Estadual de Direitos Humanos fazem parte da ideia defendida pelo Professor Rubens Pinto Lyra de fortalecer a nova esfera pública da cidadania. Esse novo mecanismo conquistado pela sociedade a partir da nova ordem jurídica, política e social é um dos novos espaços de participação e de controle social inspirados na democracia participativa e visa defender e promover os direitos humanos.

A CDH/UFPB, inicialmente, visitou os estabelecimentos do sistema prisional da Paraíba, pois eram frequentes as denúncias de violência, de tortura e de maus-tratos praticadas pelos agentes do Estado contra os aprisionados. Nesse primeiro momento, também foram promovidos ciclos de debates e palestras sobre temas relacionados aos direitos humanos e à democracia para membros da sociedade em geral. Posteriormente, ela ampliou sua atuação, conforme pode ser visto no item a seguir.

Além de ter exercitado o processo de construção do conhecimento junto com a comunidade, a Comissão possibilitou o diálogo entre as várias áreas do conhecimento acadêmico, por ser composta de professores de departamentos distintos, até mesmo de centros diversos. Isso contribuiu para se construir uma visão de direitos humanos ampliada, que perpassou as múltiplas abordagens do saber acadêmico e, ao mesmo tempo, priorizou a interdisciplinaridade. Dessa forma, ela contribuiu para desconstruir as leituras restritas de direitos humanos vinculadas ao campo jurídico. Pode-se afirmar, então, que sua atuação contribuiu para uma perspectiva crítica dos direitos humanos, para se entender que é

importante defender e proporcionar esses direitos para a sociedade, junto com os diversos órgãos públicos, e para alcançar as classes populares.

Isso pode ser constatado em sua articulação permanente com os movimentos populares, como pastorais sociais, Organizações não Governamentais da área de direitos humanos, além de apoiar as lutas dos diversos movimentos que compõem o Movimento Nacional de Direitos Humanos ao qual também esteve vinculada.

3.2. A EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CDH – EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM A SOCIEDADE PARAIBANA

Na Universidade Federal da Paraíba, a extensão em direitos humanos acompanhou o processo democratizante pós-ditadura militar, tendo como fulcro a efetivação do Estado Democrático de Direito, que, embora tenha sido formalizado com a Constituição de 1988, demonstrava-se frágil em sua validação, sobretudo, para as classes populares, caracterizando o paradoxo entre os direitos humanos formalmente garantido e sua efetivação.

Por outro lado, havia um grande desconhecimento das classes populares acerca dos direitos humanos, tanto dos recém-formalizados, em nível nacional, quanto dos direitos humanos internacionais. Diante desse quadro, a Comissão de Direitos Humanos (CDH) da UFPB, ao longo de sua existência, priorizou ações educativas em direitos humanos.

Conforme definido na Resolução 25/1990 do CONSUNI, que criou a Comissão de Direitos Humanos da UFPB, suas atividades deveriam ser consideradas como extensão universitária. Portanto, apesar de todas as dificuldades possíveis, a Comissão de Direitos da UFPB procurou exercitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o princípio defendido no Art. 207 da Constituição Federal.

Em julho de 2003, o Seminário Contribuição da Universidade para a Formação em Direitos Humanos, realizado pela Comissão de Direitos Humanos,

promoveu discussões e reflexões sobre a extensão universitária por meio de oficinas, que contaram com professores de universidades e membros da sociedade civil de diversos estados brasileiros, e uma das questões norteadoras dos trabalhos se referia “à *extensão que queremos*”. Eis a resposta do coletivo:

Deseja-se uma extensão articulada com a pesquisa e o ensino e envolvida com os problemas da sociedade em sua totalidade. Uma extensão que consiga congrega os diversos atores: movimentos sociais, excluídos sociais em geral, entidades da sociedade civil, grupos formais e informais, órgãos públicos, sejam esses municipais, estaduais, regionais, nacionais ou internacionais, cada vez mais próxima da sociedade e de seus problemas. Uma extensão que tenha ações contínuas e não ações pontuais. Uma extensão que desempenhe o papel de articuladora dos vários órgãos públicos/políticas públicas com a sociedade civil e a comunidade em geral. Uma extensão com uma estrutura mínima, contando com pessoal qualificado e recursos financeiros que possam desenvolver ações em atendimento às demandas da sociedade. (ZENAIDE; DIAS, 2006, p. 280)

Apesar de a UFPB se destacar entre as universidades brasileiras em relação à extensão universitária, inclusive, nas práticas pedagógicas de extensão em direitos humanos, ainda está longe de alcançar a extensão desejada pela sociedade e pelos diversos segmentos da universidade. Ressalte-se, todavia, o compromisso de professores, alunos e servidores, que acreditam no processo de construção da justiça social e abraçam a extensão como um espaço estratégico favorável ao enfrentamento das adversidades políticas, econômicas e sociais impostas às classes populares.

Os cidadãos que compõem essas classes tendem a ser socialmente estigmatizados e chegam a ser classificados socialmente como “classes sociais perigosas”, como sugere Nazaré Zenaide (2001, p.41). Para reforçar essa discriminação social, eles têm sua dignidade humana negada com a supressão dos direitos humanos nas múltiplas dimensões.

Nessa realidade social, demarcada por injustiça social, coloca-se como indispensável ao educador uma tomada de posição. Paulo Freire (2019) adverte que o educador não pode ser omissor, mas um sujeito de opções, uma vez que a educação é “um ato de intervenção no mundo”. Como argumenta o mesmo autor,

essa escolha se dá num campo social demarcado por contradições. Isso significa dizer que fazer opção

implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmantelamento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 2019, p. 96)

No campo pedagógico, entende-se que, apesar de suas limitações, seja de natureza teórica ou metodológica, os membros da Comissão de Direitos Humanos da UFPB se preocupavam com os que sempre tiveram seus direitos negados. Por isso, por meio da prática educativa em direitos humanos, ao longo de sua existência, a Comissão contribuiu para construir uma cultura de conquista, defesa e promoção dos direitos humanos e procurou desmistificar a “ambiguidade e a deturpação do conceito de direitos humanos que historicamente vem sendo identificado como ‘direitos de bandidos’” (ZENAIDE, 2001, p. 41).

Com essa preocupação, a CDH/UFPB, de 1990 a 2006, realizou práticas de extensão em direitos humanos, numa perspectiva ampla, em níveis e modalidades distintas. Essas práticas contaram com diversas parcerias com movimentos sociais, organizações não governamentais, órgãos públicos, dentre outros. Muitos de seus parceiros atuaram em conjunto nas ações da CDH/UFPB, uma vez que havia a preocupação de fomentar o diálogo entre os educandos e os representantes do poder público e da sociedade civil.

As várias parcerias foram indispensáveis para expandir as práticas educativas, ao favorecer o processo de sensibilização e mobilização de educandos. Ademais, contou-se com apoios e intercâmbios de vários órgãos nacionais e internacionais. Além de perseguir o princípio da multidimensionalidade dos direitos humanos nas ações educativas da Comissão, optou-se pelo caráter interdisciplinar nas práticas pedagógicas, sem prescindir, em sua composição, da participação de docentes, alunos e técnicos de áreas distintas do conhecimento (DIAS, 1999, p. 49).

Dentre os cursos de extensão promovidos pela Comissão, vários deles eram denominados de Direitos Humanos, focados nos múltiplos direitos, dentre os quais, “os direitos civis e políticos (direitos de liberdade), os direitos econômicos, sociais e culturais (direitos de igualdade) e os direitos específicos da pessoa humana na sua

diversidade (direitos das mulheres, das crianças, dos idosos, dos grupos étnicos, direitos sexuais)” (TOSI; MOURA; 2001, p. 14).

Outros cursos receberam denominação consoante a significação do tema que era trabalhado, como, por exemplo, Educação para a Cidadania; Ética e Cidadania; Formação de Educadores em Direitos Humanos; Formação Política; Polícia Comunitária; História e Teoria do Estado de Direito e a Doutrina dos Direitos do Homem; Minorias Sociais, Étnica e Cidadania; Paz nas Escolas e no Bairro; Prevenção ao uso indevido às drogas; Segurança Pública e Cidadania da Mulher; Sociologia da criminalidade; Da marginalidade e da pena: para uma genealogia das políticas penais na era da globalização; e Violência contra a Mulher.

Em relação aos projetos de extensão realizados pela Comissão, destacam-se: Assessoria Jurídica ao Adolescente Infrator; Assistência Jurídica à Curadoria e ao Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente; Projeto de Capacitação das Servidoras das Delegacias Especializadas; A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos; Criança no Campo, Educação, Direitos e Trabalho; Crianças Trabalhadoras: o Exército da Infância Perdida; Educação de Adultos: uma Experiência de Educação Libertadora e de Cultura dos Direitos Humanos; Educação e Assessoria em Direitos Humanos; O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos; Gestão em Polícia Comunitária, Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, dentre outros.

Nessas atividades educativas, foram contemplados públicos diversificados, como ativistas de direitos humanos, estudantes e professores de escolas públicas de ensino fundamental e médio; jovens de comunidades populares; professores e alunos universitários; líderes comunitários, membros de organizações não governamentais, pastorais; movimentos sociais; grupos religiosos; associações comunitárias; agentes e técnicos do Sistema Penitenciário; profissionais das Delegacias de Mulheres; agentes e delegados da Polícia Civil e policiais militares.

Registre-se, ainda, a realização de inúmeros seminários, em nível local, regional, nacional e internacional, além de uma variedade de palestras e de debates. A Comissão publicou vários livros, como, por exemplo: Formação em direitos humanos na universidade (2001); Direitos humanos: os desafios do Século XXI – uma abordagem interdisciplinar (2002); Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos (2002 – parceria GAJOP; UFPE; UFSE e FUNDAÇÃO FORD);

Direitos humanos: história, teoria e prática (2005); A formação em direitos humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão (DIAS; ZENAIDE, 2006).

A Comissão também se preocupou com o exercício da indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa, comumente mediatizada pela participação de alunos extensionistas bolsistas e extensionistas colaboradores, além dos estagiários curriculares que realizaram seus Trabalhos de Conclusão de Cursos relacionados à experiência de educação em direitos humanos.

Destaque-se, ainda, a iniciativa de professores vinculados à Comissão de incluir 'Direitos Humanos' como uma disciplina optativa em alguns cursos de graduação da UFPB, como os Cursos de Direito, História, Filosofia e Serviço Social (TOSI, 2006, p. 51).

No campo da educação formal, a CDH/UFPB realizou três Cursos de Pós-graduação em Direitos Humanos em nível de especialização. O primeiro, em 1995, foi aberto para a comunidade em geral e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Os outros dois foram realizados em parceria com o Movimento Leigo para a América Latina (MLAL) e a Fundação Joaquim Nabuco, prioritariamente para ativistas de direitos humanos, vinculados ao Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH/Norte) e Nordeste (ZENANIDE; DIAS, 2006, p. 51).

Ademais, a Comissão de Direitos Humanos estabeleceu parceria com o Curso de Pós-graduação em Ciência Jurídica do CCJ/UFPB, com o objetivo de concorrer ao Edital lançado pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas, no ano de 2004, que ofereceu financiamento para três Cursos de Mestrado em Direitos do Brasil, que apresentassem propostas de criação de área de concentração em direitos humanos.

Dessa forma, a Comissão elaborou uma proposta, em parceria com o Curso de Mestrado em Direito da UFPB, que foi submetida ao referido Edital. Dentre outros critérios, exigia-se que os concorrentes já tivessem feito Cursos de Especialização em Direitos Humanos. Como a Comissão já havia feito esses cursos e dispunha de um grupo de professores com experiência e qualificação na área de educação em direitos humanos, isso favoreceu a aprovação da referida proposta. O processo culminou com a criação da área de concentração em direitos humanos, em 2005, no Curso de Pós-Graduação em Direito da UFPB.

Devido à amplitude dos trabalhos e à crescente demanda da sociedade que chegava à Comissão, seus membros deliberaram sobre a necessidade de criar um Núcleo de Direitos Humanos na Universidade, o qual, institucionalmente, teria competência formal para aprofundar a atuação na área, ao mesmo tempo em que possibilitaria o fortalecimento da indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa na área.

Por conseguinte, em 2006, a Comissão de Direitos Humanos apresentou a proposta de criação do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, de modo que pudesse garantir a compreensão e a atuação interdisciplinar de direitos humanos até então alcançada na Universidade. Nesse sentido, a Resolução 28/2006 do CONSEPE aprovou a criação do referido Núcleo, que foi instalado em 2007. A partir de então, a Comissão passou a priorizar ações de cunho político, enquanto o NCDH/UFPB incorporou as ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão em direitos humanos. Os membros da Comissão de Direitos Humanos formavam um grupo multidisciplinar, cada um vinculado a um departamento distinto e vindo de frentes distintas, possivelmente, com compreensões de direitos humanos diferentes. Mas, certamente, havia algo em comum que os aproximava. Tudo leva a crer que não eram as experiências metodológicas.

Como já sinalizado, poucos membros chegaram à Comissão com algum conhecimento sobre educação popular. Possivelmente, a falta de consciência sobre os direitos humanos das classes populares e a violação de direitos contra membros dessas classes por agentes do Estado era uma preocupação em comum.

As aulas expositivas era a metodologia predominante. Mas, no conjunto dos membros, também havia algum/a educador/a com experiência em educação popular, razão por que essa estratégia pedagógica passou a ser adotada como alternativa metodológica em algumas propostas educativas, a partir do Projeto Universidade Educação Popular e Direitos Humanos, como poderá ser visto no item a seguir.

3.3. PROJETO EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: DA ESCOLA AOS BAIRROS POPULARES

Neste item, discorre-se sobre o Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, o principal objeto de análise deste TCC, com o objetivo de desvelar a contribuição da educação popular em práticas pedagógicas de direitos humanos.

Conforme já afirmado, a educação popular não era, nos primeiros anos da Comissão de Direitos Humanos, uma estratégia metodológica adotada por seus membros. Em suas práticas educativas de extensão, a participação dos alunos, comumente, era na condição de ouvintes, porquanto não havia espaço para eles exporem seus conhecimentos (FREIRE, 1993).

As atividades educativas eram em forma de palestra proferida pelo professor. O máximo que podia acontecer era ele disponibilizar um tempo mínimo, no final de sua fala, para que alguns poucos participantes expusessem dúvidas sobre o tema abordado. Às vezes, um ou dois falavam, quando não, todos silenciavam. Nesse contexto, a universidade era o único espaço possível de produção de conhecimentos, que eram transmitidos para a comunidade extramuros, uma vez que a produção do conhecimento era de mão única (IRELAND, 2021).

O professor se apresentava como o dono do *saber*, o que ficava sinalizado na relação entre o saber e o poder e reforçava a ideia de que a pessoa que tem conhecimento também tem poder sobre o que conhece, conforme afirma Paulo Freire (1993, p. 12).

Cabe pontuar que, além do poder mediatizado pelo saber, a tendência era de o professor universitário ser reconhecido socialmente pelo saber que detinha, o qual o credenciava a obter *status social*, significado pelo lugar de destaque alcançado pelo acadêmico na sociedade. É possível que essa representação social tenha sofrido mudanças nos dias atuais.

Inversamente a essa representação de poder e de status social do educador, foi pensado o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, porquanto alguns membros da CDH/UFPB, que vislumbravam novas práticas educativas em direitos humanos, não estavam satisfeitos com essa metodologia, como demonstrado nesta fala: “Quando entrei na Comissão, haviam os cursos de

extensão, eram cursos para polícia militar, polícia civil. Mas nos preocupávamos porque eram muitas palestras, palestras.” (E1, 2021)

Outro aspecto importante que pesava negativamente na metodologia tradicional era que ela não possibilitava desmistificar a falsa compreensão de direitos humanos que era cotidianamente divulgada nos meios de comunicação, como “defensor de bandido”. Nos anos 1990, havia um movimento intenso na mídia sensacionalista, norteador por ideias preconceituosas sobre os direitos humanos, que contribuía para reforçar esse entendimento do senso comum sobre o tema.

Os defensores dos direitos humanos - fossem educadores ou militantes - eram taxados, sobretudo, em programas policiais de “defensores de bandidos”. Até advogados que cumpriam seu papel de defender os que eram denunciados, e se tratando de acusados pobres, não escapavam desse rótulo. Certamente, hoje, ainda existem programas que atacam os direitos humanos de forma preconceituosa, mas, na época, havia programas diários destinados a esse fim, como, por exemplo, o denominado ‘Chumbo Grosso’¹, que desqualificava, de todas as formas, os defensores dos direitos humanos.

Cada vez mais, o senso comum construía - e ainda constrói - uma ideia negativa dos direitos humanos, o que corrobora a afirmativa de que, “na sociedade, há o analfabetismo em direitos humanos, como também há muitas pessoas mal-educadas em direitos humanos” (AGUIRRE, 1994, p. 49). Portanto, para superar essa cultura negativa atribuída aos direitos humanos, seria necessário adotar práticas educativas com estratégias metodológicas por meio das quais os educandos pudessem conhecer os direitos humanos como parte de sua vida. Ademais, a proposta de educação em direitos humanos deveria incluir os educandos como sujeitos do processo educativo. Para isso, eles deveriam participar do planejamento da atividade e de sua realização.

Assim, como se tratava de prática educativa em direitos humanos, alguns membros da Comissão de Direitos Humanos se preocupavam com a coerência teórico-metodológica, conforme explicitado nesta fala: “a gente era preocupada porque era educação em direitos humanos e precisava ser de outra forma, e não

¹ ‘Chumbo Grosso’ era um Programa de rádio, da antiga Tambaú FM, apresentado nos anos 1990, pelo radialista Anacleto Reinaldo (MAISPB, 2016).

essa, de chegar e discursar. Era importante ter uma linha participativa, mas na linha da educação popular” (E1, 2001, Entrevista).

Nessa época, mesmo que o educador em direitos humanos pretendesse utilizar uma metodologia democrática nas atividades acadêmicas, ele tinha dificuldades de encontrar referências bibliográficas nessa área do conhecimento. Quanto ao Projeto em análise, sua idealizadora recorreu aos ensinamentos de Vera Candau e Peres Aguirre, que trabalhavam com a construção de oficinas pedagógicas seguindo a linha de Paulo Freire e do Construtivismo. Esse assunto será abordado no próximo item.

Decidiu-se, então, que seria preciso ousar, tentar fazer diferente. Assim, surgiu o sonho de uma nova estratégia metodológica, baseando-se no entendimento de que “superar essa incultura supone partir de lo más imediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural” (AGUIRRE, 1994, p.49). Seria preciso, ainda, incluir, nas práticas pedagógicas de direitos humanos, “as influências e as conotações da vida (dos educados), que interferem na relação com os educandos e no processo de ensino e aprendizagem” (FREIRE, 1993, p. 49).

Certamente, esses membros da Comissão foram movidos pelo sentimento de que

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com educandos rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 2019, p. 28)

Conforme o depoimento da líder do projeto, “a preocupação era pensar um projeto que fosse construído com o bairro e/ou com escolas”. Por isso, inicialmente, procurou-se a articulação com o Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário, de ensino fundamental e médio, que funcionava em sistema de cooperativa. Ou seja, como se tratava de uma escola cuja proposta de gestão democrática contava com o apoio dos familiares dos alunos, alguns deles, inclusive, eram professores universitários.

Assim sendo, a Coordenação de Projeto Universidade Educação Popular e Direitos Humanos sentou-se com a Professora Lúcia Giovana Duarte de Melo, diretora desse centro educacional, para refletir sobre possíveis linhas gerais do projeto. Vale salientar que a referida diretora era uma pessoa socialmente comprometida e já havia manifestado interesse em realizar atividades de educação em direitos humanos com os professores dessa escola, para que eles pudessem trabalhar o tema com os alunos.

Nessa perspectiva, foi criado, em 1994, o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, vinculado à Comissão de Direitos Humanos e ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Essa parceria ocorreu, principalmente, porque a professora idealizadora e líder do projeto era lotada no Departamento de Serviço Social do referido Centro.

Importante destacar que a relevância dada, desde o início, aos princípios da *educação popular*, fez com que o nome dessa estratégia metodológica fosse incorporado ao título do projeto, que recebeu a denominação de *Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos*.

O referido projeto teve os objetivos de

realizar grupos de estudos de formação para a produção de agentes multiplicadores na área de Direitos Humanos; promover eventos educativos com escolas e comunidades; pesquisar recursos didáticos para a educação de em direitos humanos, através de uma metodologia participativa e construtivista; assessorar e capacitar grupos e entidades para a proteção e defesa dos direitos humanos; possibilitar um espaço interdisciplinar de formação, extensão e pesquisa na área dos direitos humanos; possibilitar o intercâmbio com órgãos de direitos humanos. (ZENAIDE, 1999, p. 72)

O projeto não continha propostas de ação a serem realizadas, ele apenas definia seus objetivos e os princípios metodológicos focados na participação e na construção coletiva. As propostas de atividade eram definidas junto com os parceiros envolvidos, em cada atividade, considerando-se a realidade e as necessidades dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Na escola acima mencionada, no início das atividades, a diretora sugeriu que o Projeto fosse desenvolvido com os professores do turno da manhã. Logo, foram

realizadas atividades iniciais com esses professores. Mas os direitos humanos não eram um tema aceito por grande parte dos professores. Certamente, muitos seguiam o entendimento do senso comum, com uma leitura negativa desses direitos, o que dificultava que se envolvessem na proposta em construção.

Como ensina Clodovis Boff (1993, p. 7), a escola não é um ambiente neutro, ao contrário, é um espaço de opção política, onde o professor tende a revelar e a assumir sua identidade de classe, a partir de sua opção cultural no modo de exercitar a prática pedagógica.

Assim, procuraram-se outras estratégias políticas. Como havia a Professora Terezinha Fernandes Cavalcanti, no turno da noite, que tinha uma história de militância em partido de esquerda e era sensível aos problemas sociais e às violações de direitos humanos, foi possível chegar até os alunos da noite e fazer o perfil social deles. Com o resultado desse perfil, optou-se por trabalhar a educação em direitos humanos com esses alunos, pois eles eram jovens e trabalhadores sem carteira assinada ou desempregados que enfrentavam problemas sociais diversos.

Com a experiência iniciada na escola, o projeto ampliou seu campo de atuação e alcançou espaços comunitários, porquanto atuou na “Comunidade do Geisel, José Américo, Funcionários, Sítios Cuiá e Laranjeira, Favelas da Boa Vista e Nova República, resultando na criação do Núcleo de Direitos Humanos do Geisel” (ZENAIDE, 1999, p. 72). Portanto, suas ações podem ser consideradas como formais e informais. Durante os anos de sua vigência, ele foi ampliando as parceiras além da escola, como grupos religiosos, grupos comunitários, dentre outros. Ademais, contou com o apoio do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos, que congrega a participação de vários órgãos da sociedade civil e de órgãos públicos.

Em julho de 1994, no mesmo ano em que foi criado, o Projeto fez parte da Oficina 8 - Educação Popular e Direitos Humanos - e da amostra dos trabalhos dos alunos em stand do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular. Nos anais desse evento, denominado de ‘Memória’, consta que o “Projeto, no momento atual, encontra-se em fase inicial, que consiste na realização de oficinas com o objetivo de sensibilizar e problematizar questões relacionadas às vivências pessoais e contextuais dos alunos sobre a temática direitos humanos e cidadania” (IRELAND, 1995, p.181).

As atividades de educação em direitos humanos realizadas por meio desse projeto de extensão tiveram um significado importante para alunos da escola pública e membros da comunidade, sobretudo por desmistificar o falso entendimento de direitos humanos, propiciando uma aproximação e identidade com o tema. Para muitos participantes, esses direitos não faziam parte de suas vidas.

Ao longo dos anos em que o Projeto foi realizado, contou com a participação de novos membros que chegaram à Comissão e se tornou um campo de estágio supervisionado para alunos diversos, além de integrar o Programa de Extensão - PROBEX da UFPB, obtendo bolsas para alunos extensionistas. Também participaram extensionistas voluntários, estudantes de graduação e da pós-graduação da UFPB, da área de Serviço Social, de Psicologia, Pedagogia, Direito e Comunicação Social, além de professores e servidores de áreas diversas.

Outro aspecto a ser evidenciado, é que o projeto tinha um caráter de pioneirismo em relação à educação em direitos humanos na escola, bem como à sua metodologia. A educação popular e a educação em direitos humanos não adentravam facilmente esses espaços de educação pública, na época.

Um dos grandes problemas enfrentados é que não havia processos formativos para educadores em direitos humanos e, muito menos, balizados na metodologia da educação popular. Segundo um professor do Curso de Direito, participante do projeto em análise, antes da experiência do Projeto, a extensão em direitos humanos que ele conhecia e realizava com os alunos “era voltada única e exclusivamente para questões jurídicas, pelo fato deles serem dessa área. Inclusive não saíamos do espaço do muro da Universidade” (E2, 2021, entrevista).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o referido Projeto teve um papel formativo em educação em direitos humanos e educação popular para os professores, servidores e alunos universitários que dele participaram. Carlos Brandão (1993, p. 12) afirma que uma das características essenciais da educação popular é que ela é uma prática social que possibilita a criação e o processo de ensino e aprendizagem permanente de todos os envolvidos. Não só os educandos constroem um novo saber, mas também o professor e os demais que dela participam.

Dessa forma, o Projeto Educação Popular e Direitos Humanos é um espaço de opção política para professores e alunos universitários, que possibilitou encontrar caminhos teórico-metodológicos norteados pelo novo modo de ensinar e de aprender sobre direitos humanos.

4. A EDUCAÇÃO POPULAR NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: NA ESCOLA E EM BAIRROS POPULARES

4.1. A ESCOLA ESTADUAL SESQUICENTENÁRIO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nos primeiros contatos com a Escola, percebeu-se que havia resistência aos direitos humanos, tanto da parte dos professores quando dos alunos. Como afirma um membro do Projeto:

Toda vez que havia a cobertura midiática sobre a ocupação do Movimento Sem Terra - MST, greve de professores e outros movimentos sociais, havia uma onda conservadora na escola, como se as pessoas não se identificassem com quem luta pelos Direitos Humanos. (E1, 2021)

Inicialmente, foi difícil colocar o Projeto em andamento. Por essa razão, a equipe do Projeto, junto com a professora, passou a refletir sobre estratégias mais indicadas para trabalhar os direitos humanos com os alunos da noite. Foram feitas perguntas como:

O que acontece com esses jovens que não se identificam com os direitos humanos e com quem luta? Eles se identificam com o opressor, olha aí Paulo Freire. Então, como trabalhar essa carga preconceituosa que o aluno traz da sociedade? (E1, 2021, entrevista)

Segundo a fala de um dos membros do projeto, recorreu-se a Luiz Perez Aguirre, que afirma que a opção pelos direitos humanos não se faz a partir da leitura de um texto, porquanto a escolha não nasce da teoria nem de tratados, mas “do campo da sensibilidade, ela surge pela capacidade de ouvir o grito. Pela capacidade do educador ouvir o grito alheio como se fosse seu. Quando começa a identificação com outro” (E1, 2001, entrevista).

Consoante a linha da educação popular, sentiu-se que era “preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de realidade que esses alunos apresentavam, do seu contexto imediato e do mais distante” (FREIRE, 2000, p.49). Aguirre (1997, s/p)

entende que “não se pode respeitar os direitos humanos sem ter a íntima convicção de que cada ser humano pode e deve, em todo o momento, ser agente de sua história”.

Seguindo ainda o pensamento de Paulo Freire (2000, p. 49), não é possível respeitar os direitos humanos sem ter a íntima convicção de que cada ser humano pode e deve ser defensor e promotor dos direitos humanos e se perceber como sujeito desses direitos.

Nessa perspectiva, surgiu a ideia de que inicialmente deveria fazer um trabalho de sensibilização dos alunos em relação aos direitos humanos e concluiu-se que a oficina pedagógica poderia ser a estratégia mais indicada, pois era coerente com a educação em direitos e seguiria a linha da educação popular, que era a perspectiva desejada. Levou-se em conta que as oficinas pedagógicas são espaços abertos para a participação de todos, em que se constrói coletivamente o saber, por meio da análise da realidade, do confronto de saberes e das experiências, e em que é possível vivenciar situações concretas, articulando teoria e prática, e trabalhar as diferentes expressões da cultura popular (CANDAU, 1999, p. 23).

Já que não havia um tempo das aulas reservado para o Projeto, outro desafio dos educadores era como trabalhar os conteúdos com os alunos aproveitando o tempo da disciplina Educação Artística, ministrada pela professora da escola, que passou, inclusive, a integrar a equipe do Projeto como extensionista voluntária. Assim, junto com a professora, decidiu-se por introduzir os ‘direitos humanos’ como tema transversal na disciplina Educação Artística, com alunos da 5ª série do ensino fundamental - na época, 1º grau - e alunos do 3º ano científico – que, hoje, equivale ao ensino médio - no horário da noite (ZENAIDE, 1999, p.149).

Em relação à primeira atividade a ser realizada, embora já se houvesse decidido pela oficina pedagógica, seria preciso definir a estratégia de acordo com as necessidades dos alunos. Sobre isso, “surgiu a indagação: O que fazer com esses alunos da noite, trabalhadores sem carteira assinada, em condição de opressão, sem ter dignidade? Então, vimos que seria preciso partir para o desenho relacionado às histórias de vida deles” (E1, 2021, Entrevista).

Assim, surgiu a ideia de se trabalhar com a Oficina Pedagógica História de Vida e Direitos Humanos, que foi planejada com os seguintes objetivos:

Articular coletivamente a história de vida no nível pessoal e a história do aluno; mapear as questões sociais relacionados aos direitos humanos, a partir de acontecimentos vivenciados historicamente; e construir coletivamente um mapa social dos direitos humanos a partir das histórias de vida. (ZENAIDE, 1999, p. 60)

A oficina começou com a apresentação dos alunos que, em círculo, disseram o seu nome e sua procedência. Em seguida, deu-se o processo de sensibilização, que foi feito com um exercício de memorização dos principais acontecimentos da infância, da adolescência e da fase adulta que pudessem ser associados aos direitos humanos.

Na sequência, foi realizada a

cartografia dos Direitos Humanos, através de desenho de um mapa num papel sobre os principais acontecimentos que cada participante associava com os Direitos Humanos. Após houve a socialização através da roda de registro, cada aluno apresentou seu mapa, compartilhando oralmente com o grupo as vivências de suas vidas. (ZENAIDE, 1999, p. 90)

Depois de apresentar os mapas individuais, o educador sistematizou o mapa coletivo, que representava as histórias de vida de todo o grupo e por meio do qual foram identificados os pontos em comum do grupo relacionados aos direitos humanos e feita uma reflexão a partir dos eixos temáticos sinalizados pelos alunos. Depois, procedeu-se a uma reflexão sobre teoria e prática e articularam-se as questões apresentadas pelo grupo com temas ligados aos direitos humanos. Foi construído coletivamente um mapa teórico sobre direitos humanos, com temas como tolerância, desigualdade social, diferenças culturais, exclusão social, discriminação, preconceito, racismo, entre outros.

No fechamento da oficina, levantaram-se questões para serem respondidas em grupo:

Em que medida a partilha das histórias de vidas contribuiu para aproximar da problemática dos direitos humanos como problema de todos? Em que momento a oficina afetou sua relação com o tema dos direitos humanos e com os setores empobrecidos e excluídos? (ZENAIDE, 1999, p. 93)

Como afirma Nazaré Zenaide (1999, p. 90), essa oficina foi realizada, pela primeira vez, com uma turma do 2º grau, do turno da noite da Escola

Sesquicentenário, na tentativa de encontrar um caminho metodológico que sensibilizasse os educandos a exercitarem a solidariedade e a construir pontos de identificação com os demais segmentos das classes populares, de modo que os direitos humanos pudessem ser percebidos como direitos de todos. Devido ao resultado alcançado por essa oficina, ela passou a ser realizada com públicos diversos, como alunos de outras escolas públicas, membros de comunidades, militantes de direitos humanos e policiais militares e civis.

Na primeira oficina realizada com os alunos - História de Vida e Direitos Humanos - também foi feito um levantamento de temas sobre direitos humanos relacionados às histórias de vida representadas pelos alunos para serem trabalhados posteriormente. Dentre os temas selecionados, destacam-se preconceitos sociais; exclusão social; direitos individuais e sociais na Constituição; história de vida e Direitos Humanos; a construção social dos direitos humanos; violência social e direitos humanos; valores ético-jurídicos dos direitos humanos; direito à vida: um direito esquecido; direitos da criança e do adolescente; violência contra a mulher; direito do consumidor, dentre outros (ZENAIDE, 1999, p. 149).

Dentre outras atividades, merece ser destacada a oficina pedagógica Construção Conceitual dos Direitos Humanos, que também foi pensada e realizada pela primeira vez com os alunos do Sesquicentenário. A mesma experiência foi vivenciada, depois, com públicos distintos, inclusive, com policiais, alunos do Centro de Ensino da Polícia Militar da Paraíba.

A Oficina Pedagógica Construção Conceitual dos Direitos Humanos tinha os seguintes objetivos:

Refletir sobre os significados sociais atribuídos aos direitos humanos; identificar as dimensões do conceito de Direitos Humanos a partir das formulações individuais (ético-filosófica, política, jurídica, econômica, sociológica); construir coletivamente articulações entre as dimensões de modo a elaborar uma leitura global do tema e um conceito abrangente; refletir sobre a relação entre o modo de compreensão do tema e a prática, analisando criticamente a atuação individual e coletiva; propor modos de contribuir para a construção de uma cultura de Direitos Humanos. (ZENAIDE, 1999, p. 65)

No início da oficina, solicitou-se aos alunos que, individualmente, expusessem o que entendiam sobre os direitos humanos. Em seguida, eles socializaram suas respostas com os demais colegas, à medida que o educador ia articulando a ideia

de direitos humanos apresentada com as dimensões conceituais, fossem elas ético-filosóficas, jurídicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, dentre outras.

Assim, o educador sistematizou a conceituação dos direitos humanos articulando com a possível dimensão conceitual a partir da leitura do aluno. No momento seguinte, os educandos refletiram sobre as dimensões dos direitos e suas implicações na vida deles. A seguir, a reflexão foi feita em grupo, com o objetivo de exercitar a construção de um conceito abrangente de Direitos Humanos a ser repassado em forma de cartaz (ZENAIDE, 1999, p. 66).

Posteriormente, o educador provocou uma discussão sobre os conceitos apresentados nos cartazes “relacionando a concepção de Direitos Humanos e as práticas correspondentes, procurando evidenciar como as dimensões presentes no conceito ampliam e/ou restringem o modo de ser, de pensar e de agir em relação aos Direitos Humanos” (ZENAIDE, 1999, p. 66).

Novos temas eram trabalhados, pois, quando havia um problema de violação de direitos que chamava a atenção da sociedade, ele era incluído como conteúdo nas atividades do Projeto na escola.

Houve um caso de grande repercussão nacional que gerou muita indignação e foi trabalhado em oficinas pedagógicas com os alunos das turmas da noite: o assassinato do indígena por jovens de classe média em Brasília. Esse caso não podia deixar de ser refletido no espaço escolar.

Em carta no livro ‘Pedagogia da Indignação’, Paulo Freire (2000, s/p) enfatiza:

Não é possível refazer esse país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonhos, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.

Refere-se o autor ao caso de violação de direitos humanos praticada por cinco jovens da classe média, que queimaram vivo Jesus dos Santos Galdino, o indígena pataxó, em 1997, no momento em que ele fazia uma visita pela primeira vez a Brasília. Esse caso não se limitou aos trabalhos de oficinas pedagógicas, durante as quais se refletiu criticamente sobre o assassinato do índio. Assim, foi organizado, junto com alunos e professores, um seminário sobre essa questão para todos os membros da escola, envolvendo convidados externos, indígenas, Procurador da República e militante de direitos humanos.

Na mesma escola, foi introduzida a educação em direitos humanos na disciplina ‘Ética e Religião’, com a mesma professora, no turno da manhã. Nessa disciplina, a proposta era de trabalhar os valores ético-jurídicos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os quais eram associados aos conteúdos da disciplina. Foi feito um levantamento com a turma sobre a necessidade de atividades e concluiu-se pelo “amplo debate sobre as relações humanas, considerando as práticas sociais de violência, autoritarismo e exclusão social vivenciadas pelos alunos” (IV ENCONTRO DE EXTENSÃO, 1997, p. 43).

Como exemplos de atividades realizadas com essa turma, podem-se citar:

a representação das crianças através de desenhos, dinâmicas de grupo e redações. Com os cartazes, foi montado uma mostra no colégio com o tema violência e paz. Com as redações foram feitos um trabalho sobre representações sociais da violência ocorrida em Diadema e outro sobre representações sociais em torno da violência nas relações sociais cotidianas e a formulação do valor ético-jurídico paz. (IV ENCONTRO DE EXTENSÃO, 1997, p. 43)

O caso de Diadema, São Paulo, ocorrido no ano de 1997, foi uma violação de direitos humanos praticada pelo Estado, a respeito do qual foi divulgado um vídeo nas redes de televisão que repercutiu bastante nacionalmente. Esse caso foi tratado através de uma ação política contra a violência policial pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos e analisado por pesquisadores da área de Segurança Pública.

Segundo anotações do texto sobre o trabalho do Projeto que foi apresentado no IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, também se trabalhou na escola utilizando como recursos didáticos

debates a partir da exibição de vídeos, com temas relacionados aos direitos humanos e do cidadão; produção coletiva dos alunos que se processa através de elaboração de cadernos de textos; cartazes educativos; rádio reportagem; teatro e out-doors. (IRELAND, 1995, p. 181)

Vale destacar, ainda, um trabalho pedagógico de manifestação da cultura popular: o Bumba Meu Boi, que, em 2012, passou a ser considerado Patrimônio Cultural do Brasil.

Inicialmente, trabalhou-se com a turma a história do Bumba Meu Boi, como manifestação cultural da região. Em seguida, foi confeccionado um boi com a participação de todos. A história produzida pelo coletivo foi criada com base em um problema considerado relevante pelo grupo de alunos. A partir daí, todo o enredo foi construído partindo do problema que afetava a todos e que parecia não ter solução, o que levou o boi à morte.

O boi representa uma simbologia segundo a qual, depois que ele morre, levanta-se a hipótese de que ele poderá voltar a viver se o problema que o afetou for resolvido. Assim, foi feita uma mobilização no sentido de resolver o problema para que o boi voltasse a viver. Isso possibilita que os educandos se percebam como construtores de sua história.

As ações trabalhadas na escola eram planejadas nos finais de semana, quando os educadores se reuniam e discutiam sobre as estratégias que deveriam utilizar de acordo com os temas previamente definidos com os alunos. Dessa forma, o Projeto permaneceu na escola de 1994 a 1997, como um espaço de prática pedagógica em direitos humanos e educação popular para educadores e educandos, e sua atuação na escola se configurou com um processo social de iniciação para seus educadores de práticas pedagógicas em direitos humanos sob a perspectiva da educação popular.

4.2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM BAIROS POPULARES

Ao longo de sua existência, o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos foi ampliando sua equipe, com a entrada de novos educadores e alunos universitários interessados na extensão em direitos humanos. Convém enfatizar que toda atividade de extensão universitária necessita de “uma porta de entrada” para que o extensionista alcance o campo social da prática a ser desenvolvida. No caso da Escola Sesquicentenário, a diretora foi quem facilitou a entrada do Projeto.

Já a chegada desse Projeto aos bairros populares foi mediatizada por Lindalva Alves Cruz, uma freira vinculada à Pastoral das Favelas, que morava no Bairro José Américo, onde desenvolvia um trabalho social. Também atuava em outros bairros, como Geisel, Valentina e Mangabeira, ao mesmo tempo em que trabalhava nas favelas circunvizinhas.

Como aluna de Serviço Social, começou a colaborar com a Comissão de Direitos Humanos da UFPB, em 1994, como representante discente. Depois passou a participar como bolsista do Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, no qual também realizou estágio supervisionado juntamente com outra aluna do mesmo curso. As duas estagiárias ficaram com o trabalho nas comunidades, onde a freira já vinha atuando, mas, a partir de então, passou a contar com a parceria do Projeto.

Sobre isso, veja-se esta fala da E3 (2021, entrevista):

As periferias tinham muitas questões de violência. A violência começava a aflorar, aí o nosso trabalho com as periferias era no sentido de trabalhar para ver se a gente desconstruía essa questão da violência. E fazíamos o mesmo nas escolas do José Américo.

Seguindo a mesma experiência da escola, uma das principais estratégias utilizadas nas atividades do bairro pelo Projeto foi a oficina pedagógica História de Vida e Direitos Humanos, conforme explicitado na fala abaixo:

Essa foi a primeira experiência que entrei em contato com a questão da história de vida. Levava muito material, lápis, folhas cartolinas. As pessoas construíam ali suas histórias. Tinha idosos, tinha pessoas que não sabiam escrever, não tinha leitura, mas sabiam fazer o desenho. (E3, 2021, entrevista)

Nas oficinas, os participantes refletiam sobre os desenhos. Era “uma coisa muito envolvente as reflexões sobre os direitos humanos, ao mesmo tempo que eles eram criminalizados, pessoas que começavam a participar começavam a ficar mais ponderados, se sentia em condições de dialogar, de contar as histórias” (Entrevista 3).

Segundo a mesma entrevista, a relação entre a universidade e a comunidade, sobretudo, com a realização das oficinas,

fortalecia nossa luta, na prática pelos direitos. Por exemplo, o Sítio Laranjeiras existe hoje por conta dessa construção, porque as máquinas da prefeitura já estava lá para derrubar. E o povo resistiu. Então as comunidades iam construindo conhecimento e esse conhecimento se transformava em resistência.

Nas oficinas ‘Histórias de Vida e Direitos Humanos’, realizadas com os membros da comunidade,

a violência doméstica e a repressão foram marcantes. Muitos foram excluídos do direito à educação frente à necessidade de lutar logo cedo pela sobrevivência. O sentimento de lutar por uma sociedade mais humana e justa aparece como um valor muito forte”. (PEIXOTO, 1999, p. 61)

Devido à complexidade dos problemas levantados nos bairros e nas comunidades circunvizinhas, a equipe passou a pensar em novas estratégias de educação em direitos humanos na perspectiva da educação popular. Assim, depois de se discutir e refletir sobre a melhor estratégia para ser utilizada nesses espaços, decidiu-se pela realização do teatro de bonecos, por considerar que seria uma forma lúdica por meio da qual os membros das comunidades poderiam se envolver bem mais.

As oficinas de produção de bonecos foram realizadas nos finais de semana, sob a orientação da coordenadora do Projeto que tinha experiência em arte-educação. “Eu lembro que das tardes que na casa da Irmã, quando íamos pensar como íamos fazer as ações na comunidade. Tinha produção de bonecos, dependendo do que ia ser trabalhado e pensávamos o caminho” (E1, 2021, entrevista).

Os bonecos já eram confeccionados de acordo com os problemas levantados na comunidade relacionados aos direitos humanos. Era a partir da realidade dos educandos que se definiam as ações. Desde então, produzia-se o texto da peça

teatral, de modo a possibilitar a reflexão sobre determinado problema do cotidiano deles.

Ademais, foram realizados cursos de extensão sobre Direitos Humanos, entre os quais se destacam: um para adultos, na Igreja Santo Antônio, do Geisel, e outro, no Sítio Laranjeiras, para jovens, na Capela daquela comunidade. No curso que foi realizado na Igreja Santo Antônio, foi empregada uma metodologia mista. Os educadores da Comissão de Direitos Humanos que participaram dele e não tinham experiência em educação popular seguiram a metodologia tradicional. Já os que participavam do Projeto adotaram oficinas pedagógicas na linha da educação popular. Os alunos desse curso eram “professores, lideranças comunitárias e moradores em geral do Conjunto Ernesto Geisel e José Américo” (DIAS, p. 56).

O Curso de extensão do Geisel foi realizado de agosto a outubro de 1998. Seu conteúdo foi composto de temas diversos relacionados aos direitos humanos, entre eles, sua origem e sua evolução, os direitos das mulheres, os direitos das crianças e dos adolescentes, instrumentos de garantias dos direitos humanos, minorias sociais e étnicas e cidadania, além de uma mesa redonda com a participação de órgãos de defesa da cidadania, com o objetivo de socializar o papel desses órgãos com a sociedade (DIAS, 1999, p. 56).

O Curso culminou com a criação da Comissão de Direitos Humanos do Bairro do Ernesto Geisel, com o objetivo de desenvolver ações voltadas para os problemas sociais vivenciados no bairro, com a orientação da equipe do Projeto de Extensão (PEIXOTO, 1999, p. 61). Junto com essa Comissão, o Projeto Universidade Educação Popular e Direitos Humanos realizou outras atividades de capacitação, com oficinas pedagógicas, e assessorias e “pesquisas contando com a participação das alunas de Serviço Social e de outros membros do Projeto” (PEIXOTO, 1999, p. 63). Mas, uma das principais demandas dos membros da Comissão para o Projeto foram a

metodologia e a criação de recursos pedagógicos para o trabalho em educação popular e Direitos Humanos. Nesse ponto, o projeto vem iniciando o grupo para o trabalho com oficinas, teatro, dinâmicas de grupo e outros recursos em efeitos de sensibilização, expressão e comunicação. (PEIXOTO, 1999, p. 62)

Assim, foram realizadas com os membros da Comissão do Geisel uma oficina pedagógica sobre história de vida e direitos humanos e outra sobre a construção

conceitual dos direitos humanos, em conformidade com as experiências na perspectiva da educação popular vivenciadas na Escola Sesquicentenário. Mas, certamente, houve diferenças em relação às discussões e aos temas relacionados aos direitos humanos norteadas pelas histórias de vida dos alunos que são construídas com base na vivência e na realidade de cada pessoa que forma o coletivo.

Além da capacitação dos membros da Comissão de Direitos Humanos do Geisel, realizada pela equipe do projeto, seus membros foram incentivados a participar de atividades educativas em direitos humanos em eventos realizados na Universidade e em outros órgãos. Além disso, foi promovida a articulação de seus participantes com o Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba, com o objetivo de encaminhar casos de denúncias de violação de direitos humanos que eram recebidas por eles no bairro.

Devido ao quadro crescente de violência, os membros da Comissão do Geisel, com o apoio do Projeto, conseguiram mobilizar e organizar a população do bairro, fazer uma caminhada contra a violência, discutir sobre os problemas de violência com a comunidade e providenciar um abaixo-assinado com reivindicações que foi entregue à Secretária de Segurança Pública (PEIXOTO, 1999, p. 64).

A atuação na Comissão do Geisel possibilitou que os membros do Projeto conhecessem líderes de várias comunidades daquela região, como, por exemplo, Teodora Ferreira Araújo e José Mendes de Oliveira, da Comunidade do Sítio Laranjeira, que contribuíram para a realização do curso com os jovens daquela localidade. Graças aos dois foi possível a mobilizaram dos jovens vinculados à Igreja Católica para participar do curso e foram responsáveis por disponibilizar a Capela daquela comunidade para os encontros com os jovens nos sábados à tarde.

O Curso do Sítio Laranjeiras foi realizado de junho a novembro de 1999, pela autora deste Trabalho de Conclusão de Curso, juntamente com um professor, membro da Comissão de Direitos Humanos, que passou a participar da equipe do Projeto, por ter interesse em vivenciar experiências educativas na perspectiva da educação popular.

Por coincidência, antes do Curso de Extensão do Sítio Laranjeiras, houve um Curso de Formação para Educadores em Direitos Humanos sobre oficinas pedagógicas – o ‘Curso Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos’ - promovido

pelo Conselho Estadual de Direitos Humanos e coordenado pela Professora Vera Candau.

O professor que tinha interesse em vivenciar a educação popular participou do aludido curso, e afirmou que:

As oficinas de capacitação em educação em direitos humanos, com Vera Candau, em 1988, foi um divisor do ponto de vista de darmos um salto em metodologia. Daí porque quando a gente chega na Comunidade, não chega mais com o produto pronto acabado que a Universidade preparou para a comunidade. (E2, 2021, entrevista)

Alega o referido professor que o curso com jovens do Sítio Laranjeiras foi elaborado de forma diferente, com a participação dos educandos. No desenvolvimento da oficina, o primeiro passo consistiu em adotar uma dinâmica para apresentar os participantes. Em dupla, eles conversaram e falaram seus nomes, o ano e onde estudavam e o que consideravam importante. Depois de obter informações sobre o colega, cada um apresentou o companheiro de dupla e vice-versa. Depois de concluída a apresentação, explicou-se o objetivo daquele primeiro encontro, que era de elaborar a proposta do curso.

No momento seguinte, solicitou-se aos jovens que pensassem nos problemas que enfrentavam em seu cotidiano na comunidade, escolhessem dois e os escrevessem em um papel. Depois de apresentar os problemas, eles refletiram, junto com os educadores, que os sistematizaram e articularam com temas sobre direitos humanos. Por último, foi feita uma leitura coletiva dos temas escritos em papel madeira e solicitado aos jovens que definissem a ordem de prioridade dos temas, para construir a sequência dos conteúdos a serem trabalhados.

Apesar de essa construção ter sido participativa, houve um fato relevante que deve ser observado:

Realizamos oficina pedagógica para construir o conteúdo do curso a partir deles, nós apenas sistematizamos. Ao final da sistematização, eu disse vamos então realizar o Curso de Direitos de Humanos. Um jovem disse: “Se for com esse nome, minha mãe não me deixa participar”. (E1, 2021, entrevista)

A partir desse momento, abriu-se uma discussão sobre a denominação do curso e se indagou qual a razão de aquele nome não ter sido indicado. Ficou entendido que o preconceito contra os direitos humanos seria a razão que demandava a mudança de nome do Curso.

Enfim, a denominação do curso escolhida pelos jovens foi *Educação para a Cidadania*. Nele se utilizaram como estratégias metodológicas “oficinas pedagógicas, dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações e roda de diálogos. Os temas trabalhados foram drogas, violência, ética, direitos humanos e cidadania, dentre outros” (UFPB, 1999, p.169). Conforme afirma o educador, apesar de toda a construção do Curso com os participantes, através de oficina pedagógica, a Universidade, por meio do seu membro, sem perceber queria impor o nome do curso. Como adverte Aguirre (1994, p. 12), o educador deve estar sempre atento, porque “nossa prática educativa pode ser um mero reflexo de nós mesmos”.

O caso acima mostrou “que, mesmo tendo passado para os educadores a importância da construção coletiva com os alunos, nós ainda não estávamos, no meu caso específico, não estava preparado para essa nova metodologia” (E2, 2021, entrevista). Ser educador em direitos humanos, na perspectiva da educação popular, representa um desafio permanente, no sentido de “ser mais”, sobretudo para aqueles que tiveram uma formação bancária e que trazem consigo uma experiência como professor nos moldes da educação tradicional.

A identificação com a classe popular pode ser um ponto de partida, mas o caminho para ser um educador popular em direitos humanos demanda a construção de novos caminhos e vivência com essa estratégia pedagógica, que exige coerência e articulação entre teoria e prática. Por outro lado, cada ação requer a definição do caminho a ser percorrido, e “uma coisa é fazer educação popular no bairro popular, outra coisa é adotar essa mesma perspectiva metodológica na escola”. Ademais, mesmo na comunidade, a “experiência com os professores era uma coisa, com os jovens era outra coisa. Com o pessoal adulto da igreja foi diferente, avançou chegando à criação da Comissão de Direitos Humanos do Geisel. Cada espaço tem sua especificidade”. (E1, 2021, entrevista)

O desejo de fazer diferente, de ser coerente, ao procurar trabalhar a educação em direitos humanos na perspectiva da educação popular, fez com que os educadores que participaram do Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos

Humanos enfrentassem todos os desafios possíveis. Assim, eles ora acertaram, ora erraram, mas sempre na certeza de que estavam aprendendo.

4.3. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NA PRÁTICA DO PROJETO E A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A PEDAGOGIA EM DIREITOS HUMANOS

Educar em e para os direitos humanos exige do educador o enfrentamento de desafios diversos. Como diz Luiz Pérez Aguirre (1997, s/p), “educar em direitos humanos nos obriga a reconhecer que não é simples, que é, em si mesmo, um problema e que temos que seguir buscando saídas.” Nesse sentido, a equipe do Projeto perseguiu o seu desejo de realizar as ações educativas fundamentando-se nos princípios da educação popular e do construtivismo, por entender que essas seriam as melhores alternativas metodológicas no processo educativo em direitos humanos.

Nesse sentido, ficou sinalizado que aprender e ensinar direitos humanos, elegendo como perspectiva metodológica a educação popular, é um processo que exige, o todo tempo, a escolha de estratégias coerentes com os princípios definidos previamente.

Ao optar pela educação popular, a equipe do projeto teve que criar o “caminho e o jeito de fazer, buscando a máxima coerência possível entre a prática realizada e a teoria que lhe confere sentido” (PALUDO, 2008, p. 465). Dessa forma, os princípios primordiais da proposta educativa idealizada por Paulo Freire foram perseguidos, por se entender que eles seriam balizadores da coerência com a educação em direitos humanos. Assim, não seria possível faltar nas estratégias pedagógicas adotadas o diálogo e a participação dos educandos, considerados princípios indispensáveis à prática educativa de caráter democrático e democratizante congruentes com os direitos humanos.

Percebeu-se que o diálogo tem como essência dar voz aos sujeitos partícipes da ação educativa que, comumente, não tiveram direito a fala na sociedade.

Portanto, ao expor seu saber e suas experiências de vida, os educandos percebem que estão contribuindo para produzir conhecimentos.

Enquanto isso, a participação tem um papel fundamental na formação do educando como ator social, pois, ao viver a experiência participativa na prática educativa como produtor do conhecimento, ele vai, processualmente, reconhecendo-se como sujeito social e político. A participação na experiência pedagógica também pode contribuir para o exercício da cidadania democrática, no que concerne à relação entre a sociedade e o Estado.

Conforme se constatou, também, nas experiências educativas, a

metodologia da educação popular fomenta a participação dos envolvidos no processo educativo, tornando a prática educativa informal, familiar. Os que dela participam sentem-se mais próximos uns dos outros, rompe-se o distanciamento entre educandos e educador; a tendência é a quebra de formalismos próprios da metodologia tradicional. (E2, 2021, entrevista)

Ademais, a questão política foi assumida, seja como princípio, seja como pressuposto, e acompanhou, o tempo todo, as práticas pedagógicas realizadas na escola e nos bairros. Como defende Paulo Freire, a educação passa pela opção política, o que significa dizer que é impossível o educador não revelar sua posição política na sociedade.

Desde o primeiro momento, na oficina 'História de vida', o objetivo era de chamar a atenção do educando para sua realidade social e para que percebesse sua identidade com os direitos humanos, considerando seu vínculo com a classe trabalhadora. Conforme afirmado por um dos sujeitos da pesquisa, havia a preocupação com os educandos, pois, mesmo com um perfil social de trabalhadores e desempregados, eles não se identificavam com a luta dos trabalhadores (E1, 2021, Entrevista).

Dentre outros princípios, destaca-se, ainda, o de construção coletiva do conhecimento. Esse princípio tem relação com a proposta pedagógica construtivista, que foi adotada pelo Projeto nas oficinas pedagógicas, nas quais havia a produção do conhecimento sobre os direitos humanos a partir da leitura reflexiva dos dados de realidade, partindo do individual para o coletivo. Havia também a preocupação para que o educando passasse a questionar a própria realidade. Contudo, essas

estratégias pedagógicas não foram usadas somente nas oficinas, mas também, na arte educação, no teatro de bonecos, no psicodrama, na exibição de filmes com temas de direitos humanos, dentre outros recursos pedagógicos. De todo modo, a preocupação era de criar “alternativas metodológicas de educação popular para a prática pedagógica em Direitos Humanos” (ZENAIDE, 1999, p. 75).

A metodologia construtivista aplicada no Projeto é semelhante à do educador Paulo Freire, como se observa nesta afirmativa de Moacir Gadotti:

Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do **construtivismo crítico**. Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ele buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em **ambientes interativos**, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica. (GADOTTI, 1997, s/p) [Grifo autor]

Moacir Gadotti (1997) complementa afirmando que, para Paulo Freire, o conhecimento deve ser produzido de forma integradora e interativa e que o construtivismo freireano não se limita à pesquisa e à tematização. Há um terceiro momento, que é o da problematização, que ele chama de momento da ação transformadora.

Segundo o próprio Paulo Freire (s/d), “o construtivismo é uma epistemologia dialética, democrática e dinâmica”. O educador defende que a perspectiva democrática do construtivismo “diz respeito à consciência produtora do conhecimento, que se choca com as tradições autoritárias da sociedade brasileira” (FREIRE, s/d).

Comungando da mesma ideia, Ulisses F. Araújo (2003, p. 45) alega que adotar o construtivismo no processo de construção do conhecimento

pressupõe dar voz aos estudantes, promover o diálogo, incitar-lhes a curiosidade e a questionar o cotidiano e os conhecimentos científicos e, acima de tudo, dar-lhes condições para que encontrem respostas para suas próprias perguntas. Isso, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.” (ARAUJO, 2003, p. 45)

Portanto, no processo educativo do Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, foi priorizada a construção do conhecimento coletivo, respeitadas as experiências de vida de todos, e o sentir, o falar, o refletir e o agir foram considerados indispensáveis.

Outro ponto a ser sinalizado a respeito das estratégias pedagógicas diz respeito à transversalidade, visto que, na escola, os temas relacionados aos direitos humanos foram trabalhados adentrando as disciplinas da professora que acolheu a proposta do Projeto.

Araújo (2003, p. 28) assevera que a ‘transversalidade’ relaciona-se às temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos de conhecimento”. Mas, segundo o mesmo autor, essas “temáticas devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-a-dia” (ARAUJO, 2003, p. 28). Isso significa dizer que os temas devem ser relacionados à realidade e às necessidades dos educandos.

No caso do projeto em estudo, os temas trabalhados de forma transversal foram baseados nas vivências, na realidade e nas histórias de vidas dos educandos, e os educadores procuravam trabalhá-los articulados com a realidade social. Ademais, a “elaboração dos temas, objeto de discussão e aprendizagem, ajuda a desvendar a realidade vivenciada pelos participantes, em particular, pelos educandos” (E2, 2021, entrevista).

Outra característica do Projeto era a abordagem interdisciplinar dos direitos humanos assumida e defendida pela Comissão dos Direitos Humanos da UFPB desde o primeiro momento de sua atuação. Assim, a realização de oficinas pedagógicas denominadas de Construção Conceitual dos Direitos Humanos visava que os educandos construíssem o conceito, para que entendessem que esses direitos não se restringissem à abordagem jurídica, ao serem revelados nas construções coletivas com que o tema mantém relação com várias áreas do conhecimento. Isso foi desvelado quando os educandos construíam abordagens conceituais dos direitos humanos nas perspectivas filosófica, sociológica, política, psicológica, educativa, dentre outras.

Além da necessidade de reinventar estratégias pedagógicas e da capacidade crítica e reflexiva do educador, ao se aproximar da realidade dos educandos, muitas vezes, encontravam-se situações de violação e/ou negação de direitos que demandavam respostas concretas. Isso ocorria durante o processo de produção do

conhecimento, quando o educando apresentava casos vivenciados de violação de direitos humanos que exigiam que o educador apresentasse saídas, como encaminhamento aos órgãos competentes, ou construísse uma ação coletiva de cunho político.

Em conformidade com as práticas apresentadas e as falas analisadas, entende-se que o sentido dado pelos educadores do Projeto à educação popular comunga com o pensamento de Oscar Jara (2020, p. 6), ao dizer que ela não é apenas um método pedagógico, mas também uma metodologia que recorre às estratégias pedagógicas cujo eixo estruturante compreende o paradigma emancipador, ético, político e pedagógico (JARA, 2020, p. 6).

Nesse aspecto, a opção pela educação popular como perspectiva metodológica do Projeto se justifica

por se entender a relação histórica entre a Educação Popular e a luta por direitos humanos na América Latina e Brasil que articulamos aos fundamentos da Educação Popular como uma nova forma de fazer Educação em Direitos Humanos, considerando os sujeitos do processo construtores e cidadãos ativos. (E1, 2021, entrevista)

Isso implica dizer que o paradigma acima explicitado por Oscar Jara passa pela emancipação do sujeito, pelo compromisso ético, pelo entendimento da educação como um ato político e pela possibilidade de reinventar pedagogicamente a educação em direitos humanos ao uni-la à educação popular, razão pela qual se apostou nessa metodologia.

Isso fica evidente ao se analisar a fala de um dos sujeitos da pesquisa sobre a relação entre educação em direitos humanos e educação popular. Para ela, a relevância dessa vinculação foi constatada no alcance do Projeto na comunidade. Nesse sentido, afirma que há “uma imbricação quase indissociável entre educação em direitos humanos e educação popular” (E3, 2021, entrevista). Por outro lado, A1 refere-se à contribuição da educação popular ao reconhecer que “começamos a soletrar a educação em Direitos Humanos, na metodologia alternativa a partir do projeto, com a experiência do Sesquicentenário, dos bairros, a partir dele começamos a criar”.

No que concerne à contribuição da educação popular para as práticas de direitos humanos do Projeto realizadas nas comunidades, foi destacado o fato de ser priorizado

(o) chão da educação popular, isto é, na comunidade onde os movimentos sociais organizados ou em processo de organização estão na luta por moradia, segurança, creches, saúde, paz, emprego dentre outros. Educar em direitos por meio do projeto de extensão veio clarear a direção da luta por inclusão social pois os trabalhos realizados pela extensão eram tirados das demandas das comunidades periféricas, das práticas, da realidade vivida na dinâmica da educação popular. (E3, 2021, entrevista)

Considera-se, ainda, que a educação popular é relevante para o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos porque oferece

ao projeto a ferramenta que é a realidade vivida e o paradigma da educação popular que é uma educação compartilhada que resulta também direitos compartilhados, vivencia de uma política da coletividade e de um poder descentralizado. Isto é, da perspectiva dos resultados, a educação popular oferece uma prática pedagógica mais eficiente para o projeto de extensão". (E3, 2021, entrevista)

Por outro lado, a experiência do Projeto que articulou a educação em direitos humanos com a educação popular contribuiu para que alguns professores universitários mudassem a metodologia a ser adotada na vida acadêmica,

(...) especialmente as relativas à extensão e ao ensino; permitiu a troca de saberes entre alunos e professores proporcionando a esses, em particular, reflexão sobre a contribuição da atividade acadêmica para a sociedade, sem esquecer o papel que pode desempenhar a extensão junto as classes sociais mais desfavorecidas da sociedade. (E2, 2021, entrevista)

A partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação popular, foi possível "reinventar nossa práxis de educação em direitos humanos construindo com diferentes sujeitos um modo específico de fazer um processo formativo dialógico e experiencial." (E1, 2021, entrevista)

Ressalte-se, todavia, que o alcance do projeto extrapolava a vida profissional dos seus participantes, porquanto também passou a fazer parte da história de vida dos educadores. Sobre isso, afirma uma participante: “Lembro que eu me dediquei tanto, me encontrei tanto nesse projeto que terminou o Curso de Serviço Social e era como se eu tivesse esquecido de aprender a questão teórica do meu curso.” (E3, 2021, entrevista)

Outra educadora afirmou: “era muito bom, era tão bom que nós não tínhamos vontade de parar, com isso passei nove anos sem tirar férias” (E1, 2021, entrevista). Essa professora levou a experiência do Projeto para sua atuação na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB. Ela continua: “A briga da gente era fazer a PRAC funcionar, de modo que a extensão acontecesse junto aos Movimentos Sociais, aos indígenas nas comunidades populares”. “Não tinha mais o nome do Projeto, mas foi através dele que começamos fazer diferente a educação em direitos humanos.” (E1, 2021, entrevista)

Ao considerar a fala dos educadores, sujeitos da pesquisa, e a experiência vivenciada pela autora deste TCC no Projeto, pode-se afirmar que a educação em direitos humanos e a educação popular deveriam ser consideradas indissociáveis, de acordo com as palavras de um membro do projeto.

Aqui cabe o desafio de refletir sobre duas indagações levantadas pelo professor Ireland no processo de orientação deste trabalho. Certamente, as duas respostas não são fáceis, mas o exercício será feito. Numa delas, ele pergunta: “Os direitos humanos são princípios que fundamentam sua prática ou são os conteúdos de sua prática como educador popular?”

Acredita-se que os direitos humanos, tomados como meio, podem ser considerados como princípios da educação popular. Isso pode ser percebido quando se baliza na participação e no respeito às diferenças e garante o direito à fala de todos, quando se pauta na ética e adota critérios justos. Eu diria que tudo isso são direitos humanos, além da igualdade social e da democracia, consideradas como eixos estruturantes e princípios fundamentais da educação popular.

Por outro lado, quando a prática em educação popular perpassa o direito à vida, ao trabalho, à educação, à moradia, à alimentação, à preservação do meio ambiente, à saúde ou à negação e/ou à violação de direitos individuais ou coletivos, à dignidade do ser humano, dentre tantos outros aspectos, entende-se que eles são conteúdos de direitos humanos.

Muito difícil também é responder a esta pergunta: “Todo educador popular é, necessariamente, um educador em direitos humanos?” Ao se pensar nos princípios, nos pressupostos e na intencionalidade da educação popular, tomando como referência os ensinamentos de Paulo Freire, é difícil dissociar a educação popular dos temas que envolvem os direitos humanos.

Mas, nesse caso, a educação popular eleva a educação em direitos, sobretudo porque o educador em direitos humanos jamais poderá ter uma visão liberal desses direitos, mas concebê-los numa perspectiva crítica e como resultante de processos de lutas dos trabalhadores e defendê-los como direitos que devem ser garantidos às classes populares, a fim de que os agentes dessa classe saiam da condição de oprimidos e se constituam como agentes de mudança. Isso se justifica porque, como já explicado antes, apesar de nem todo educador em direitos humanos ser um educador popular, o contrário pode se sustentar.

Assim, embora a pergunta não tenha sido respondida a contento, deve-se reforçar a importância da articulação entre a educação popular e a prática pedagógica em direitos humanos até que todos os educadores em direitos humanos sejam educadores populares. Por outro lado, existem indícios de que todos os educadores populares são educadores em direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as contribuições da educação popular para a prática pedagógica em direitos humanos realizada no Projeto de Extensão Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. Para isso, trabalhou-se com a tríade temática: extensão universitária, educação popular e educação em direitos humanos, que têm muitos pontos em comum, e cujas histórias se articulam.

Os resultados da pesquisa mostraram que a extensão universitária realizada pelo projeto é um campo social de mediação do processo educativo, que se dá por meio da produção do conhecimento, articulando o saber popular e o saber acadêmico, ao mesmo tempo em que é um espaço estratégico de lutas, mediadas pelo compromisso político e ideológico dos extensionistas com as classes populares ou, nos termos de Paulo Freire, como espaço de prática pedagógica transformada.

Foi visto que a educação popular e a educação em direitos humanos se consolidaram nos movimentos sociais como estratégias político-pedagógicas de resistência contra o poder autoritário, inicialmente, no período da ditadura militar e, posteriormente, no processo organizativo de lutas por direitos que levaram à conquista de diversos direitos humanos formalizados na Constituição Federal de 1988, que também instituiu o Estado Democrático de Direito.

O estudo de caso mostrou que a educação em direitos humanos e a educação popular têm uma história de congruência e apresentam objetivos em comum, dentre eles, o de construir uma cultura democrática, ao eleger como eixo estruturante a democracia. São temas que enfrentam preconceitos e resistências na sociedade, uma vez que, em ambos, a centralidade no aspecto político e ideológico os torna ameaçadores da ordem social vigente.

Ao longo do estudo, a educação é concebida como uma ação de cunho político. Nesse sentido, ficou sinalizado que a prática pedagógica em direitos humanos que se norteia pela educação popular deve manter vínculo com o projeto político da sociedade que tenha como objetivo promover a transformação social. Segundo essa perspectiva, os dados mostraram que o educador em direitos humanos deve optar pela educação popular como uma estratégia metodológica e assumir o compromisso ético, político e pedagógico com as classes populares.

As reflexões remeteram ao entendimento de que os direitos humanos são carregados de contradições. E embora se trate da prática pedagógica em direitos humanos, como se viu na Comissão de Direitos Humanos da UFPB, havia divergências em relação à questão metodológica. Também se deve observar que há diferentes correntes dos direitos humanos que exigem do educador que opta pela educação popular que assuma uma perspectiva teórica congruente com essa metodologia.

A universidade, que é um espaço de disputas politicoideológicas, tende a agregar práticas educativas de caráter diferenciado, embora prevaleça a educação norteada por metodologias tradicionais. Nela também são abrigadas as metodologias críticas e reflexivas, como a educação popular, por exemplo.

Conforme foi visto, na Comissão de Direitos Humanos da UFPB, nem todos os professores eram adeptos da educação popular. Só alguns membros não concordavam com a prática pedagógica tradicional como metodologia para a educação em direitos humanos e procuravam inovar com uma metodologia diferenciada. Por outro lado, ficou evidente que, para articular a educação popular à prática pedagógica em direitos humanos, a teoria dos direitos humanos a ser adotada deve ser na perspectiva crítica. Isso implica dizer que os direitos humanos devem ser tomados como produtos de processos sociais, de lutas por direitos, como um produto cultural vinculado a uma realidade social. Ou seja, são produtos de lutas, que se dão em determinado contexto que envolve protagonistas e antagonistas.

Para ser coerente com a teoria crítica, a abordagem dos direitos humanos não pode ser restrita a uma visão jurídica, e sua conceituação deve ser multidimensional, perpassando as diversas áreas dos saberes acadêmicos. Essa multidimensionalidade conceitual dos direitos humanos foi uma das formas de se construir coletivamente o conhecimento por meio do projeto de extensão no âmbito escolar e com membros dos bairros populares.

Outro aspecto também indicado diz respeito à importância da perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos a ser privilegiada nas práticas pedagógicas de direitos humanos que optam pela educação popular, por possibilitar o diálogo com o saber popular e a troca de saberes com áreas distintas do saber acadêmico. Essa perspectiva sempre foi uma das principais distinções da Comissão de Direitos Humanos, que preservou uma formação interdisciplinar em relação aos seus membros. O Núcleo de Direitos Humanos da UFPB não só continuou com essa

mesma linha, como também a consolidou com a criação do Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos.

Por outro lado, para ser coerente com a educação popular, os direitos humanos devem ser tomados em suas dimensões civis, sociais, políticas, culturais e ambientais e ser considerados indissociáveis, ao reconhecer o sujeito de direitos em sua integralidade e defender o acesso a esses direitos de forma indiscriminada.

O Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, ao chegar aos espaços da escola pública e dos bairros populares, com práticas pedagógicas em direitos humanos, norteadas pela educação popular, possibilitou a experiência de construir propostas educativas com os sujeitos dessas práticas e a produção do conhecimento articulando os saberes dos educandos com os saberes acadêmicos. Portanto, os princípios e as estratégias da educação popular contribuíram para romper as barreiras preconceituosas e para que os educandos passassem a se perceber como sujeitos de direitos humanos.

Para os professores, a participação no projeto foi essencial, ao possibilitar o processo de aproximação e vivência prática com a educação popular articulada aos direitos humanos. Nesse sentido, destaca-se o fato de essa metodologia levar os educadores para o “chão”, o *lócus* dos educandos, onde aprendem a ler a realidade social deles. Assim, os dados apontaram que é necessário fazer atividades formativas teóricas e práticas para educadores em direitos humanos sob a perspectiva da educação popular.

Os educadores, alunos bolsistas, extensionistas voluntários e estagiários vinculados ao projeto, através do processo de ensino e aprendizagem, construíram caminhos com os educandos: às vezes, acertavam, às vezes, erravam, mas não desistiram do sonho de fazer diferente do que se fazia nos demais cursos de extensão da CDH/UFPB.

Enfim, pode-se afirmar, com base na análise dos dados, que a educação em direitos humanos contribuiu, de diversas formas, com os que participaram da experiência de educação em direitos humanos na perspectiva da educação popular. Aprendeu-se que a metodologia de educação popular exige que o educador em direitos humanos faça escolhas teóricas e use estratégias pedagógicas adequadas ao tema a ser trabalhado, levando em consideração a realidade social e as necessidades dos educandos.

No que diz respeito à metodologia, o estudo deixou claro que é importante levar em consideração os princípios fundamentais da educação popular, que são indispensáveis a uma prática democrática em direitos humanos. Nesse sentido, o educador não pode dispensar a participação como princípio pedagógico e a construção coletiva do conhecimento, bem como o diálogo permanente com os educandos, para que eles participem da construção do conhecimento e consigam sair da condição de oprimidos.

Por último, merece ser destacado o papel da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, como órgão pioneiro dessa instituição, que ousou instituir ações educativas em direitos humanos e, através de suas várias ações educativas e políticas, contribuiu para difundir o tema direitos humanos na universidade e na sociedade paraibana. Além disso, alcançou instituições públicas e órgãos da sociedade civil, movimentos sociais, grupos religiosos, bairros populares e outras universidades federais brasileiras que não vivenciaram a educação em direitos humanos.

Nenhuma pesquisa esgotará o conhecimento, muito menos um estudo de caso exploratório, portanto, este trabalho não esgota a necessidade de tantas outras reflexões e suscita estudos diversos. Nesse sentido, entende-se que é preciso aprofundar os estudos sobre a tríade extensão universitária, educação popular e direitos humanos, analisar a relação entre a extensão universitária e a educação popular e aprofundar os conhecimentos sobre educação popular e prática pedagógica em direitos humanos.

É preciso, ainda, fazer pesquisas a respeito de experiências de educação popular em estabelecimentos escolares, porquanto essa metodologia precisa avançar na educação formal, inclusive nos processos formativos da universidade. Convém enfatizar que os Cursos de Graduação em Licenciatura desempenham um papel importante em relação ao avanço de metodologias democráticas nas instituições de ensino em geral.

No mesmo sentido, seria importante desenvolver estudos sobre a educação em direitos humanos nos processos formativos dos cursos de graduação que têm disciplina sobre esse tema que possam subsidiar propostas de implantação desse componente curricular nos cursos de licenciatura da UFPB.

Tudo o que foi explicitado neste trabalho a partir da análise dos dados não representa a verdade única sobre um fenômeno ou uma prática social. O que foi

abordado foi a construção a partir da experiência de vida e profissional como extensionista em direitos humanos, sob o olhar de uma aluna de Licenciatura do Curso de Pedagogia. O intuito foi de fazer uma reflexão pedagógica levando em consideração, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem vivido na área de aprofundamento do Curso de Pedagogia em Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Otávio; ALVES, Gutierre Farias. História do Movimento Ambiental Paraibano: a luta contra os espigões na orla marítima de João Pessoa, no período de 1981 a 1989. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 379-398, jul./dez. 2015.

AGUIRRE, Luis Pérez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. *In: Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*. 1997. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____, Luiz Pérez. **Si digo educar para los derechos humanos**. VII Asamblea General de SERPAJ-AL, San José, Costa Rica, 15 de Julio SEPARJ-Nicarágua: 1994.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção cotidiano escolar.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; STRACINI, Marina Marta. **Uma reflexão crítica sobre a extensão universitária da UNIFESP**: uma análise teórico-metodológica a partir da experiência dos programas e projetos de extensão cadastrados na Pró-reitoria de Extensão entre 2009-2013. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Santos/São Paulo, s/d.

BASTIDAS, María Grisálida Cianci. De los derechos y las disputas de sentidos: La palabra del colibri. *In: JARA, Oscar. América Latina em Movimento: educação popular para reinventar la democracia*. **Revista nº 533**, Quinto: Editora ABYA – Yala, 2018

BATISTA. Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do ensino superior. **RIAAE – Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, jul./set., 2018.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Educação para a democracia** (versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para professor titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1992.

BOFF, Clodovis. Apresentação. *In: Paulo FREIRE; Adriano NOGUEIRA. Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRANDÃO, Carlos. Prefácio à terceira edição – Por que uma nova edição? In: Paulo Freire; Adriano Nogueira. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. In: Lançamento do Livro de JARA, Oscar, Educação Popular Latino Americana História e Fundamentos Éticos, Políticos e Pedagógicos. **Ação Educativa**. 9 de junho de 2020.

<https://www.facebook.com/acaoeducativa/videos/2428192670617842/>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Nova-América/PUC. 1999 (mimeo).

CANDAU, Vera; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Gráfica JB, 1999.

CASTRO, Carmen Verônica dos Santos. Educação popular e mediação social. **KHÓRA**, Revista transdisciplinar, V. 2, N. 3, Out 2015.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

_____. Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /out /nov /dez 2003, nº 24. p. 5-15.

COELHO, João Gilberto Lucas. Processo constituinte, audiências públicas e o nascimento de uma nova ordem. In: BACKES, Ana Luiza; AZEVEDO, Débora

Bithiah de; ARAÚJO, José Cordeiro de (org.). **Audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In: Anos 90: política e sociedade no Brasil*. (org.). DAGNINO, Evelina. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.103-115.

DIAS, Lucia Lemos. Experiências de Educação em Direitos Humanos Realizadas pela Universidade Federal da Paraíba. *In: Relatório de experiências em direitos humanos na Paraíba*. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org.). João Pessoa: Gráfica JB, 1999.

DIAS, Lucia Lemos; ZENAIDE, Nazaré Tavares. A construção dos direitos humanos na UFPB. *In: ZENAIDE, Maria de Nazaré T; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe e MOURA, Paulo V. de (org.). A formação em direitos humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2006.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Miséria, *In: Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____, Paulo - O Construtivismo é uma aventura criadora de liberdade. Palestra realizada no Centro de Cooperação Educacional de São Carlos. Vídeo (s/d) <https://www.youtube.com/watch?v=1K4WlrJirzU>

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: desafios de uma política nacional. Seminário sobre Política de Educação Popular, 16 set 2013. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Articulação Social da Presidência da República; 2013.

_____. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

_____. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.** 23 (12). Jan 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/TYY78TDjkXWnB7HLqj7SkKz/>. Acesso em: 14 out. 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOMES, Catarina. **A educação para os direitos humanos e a declaração das Nações Unidas sobre educação e formação para os direitos humanos**: sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito. Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra/lus Gentium Conimbrigae - Centro de Direitos Humanos / XV Pós-graduação em Direitos Humanos, 2013.

GRZYBOWSKI, Cândido. Novos paradigmas: mudar mentalidades e prática é um imperativo. *Le Monde Diplomatique Brasil*, outubro 2009.

JARA, Oscar. América Latina em movimento: educação popular para reinventar la democracia. **Revista nº 533**, Quito: Editora ABYA – Yala, 2018.

_____. **Desafios para la educación popular em América Latina hoy**. **Interface – Comunicação, saúde, educação**. Botucatu, SP: Universidade Estadual Paulista – Unesp, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200151>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambios. *In*: GUELMAN, Anahí; SALAZAR, Mónica; CABALUZ, Fabián (coord.). **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Libro digital, PDF.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, Política Nacional de Extensão Universitária, Manaus, 2012.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade. *In*: MELO NETO, José. Francisco de (org.). **Extensão universitária - diálogos populares**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

_____. **Memórias do IV Seminário Internacional**: Universidade e Educação Popular, João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

_____. A extensão universitária e a educação de jovens e adultos: um diálogo histórico permanente. **Atividades da Escola Freirana**. Palestra telepresencial realizada no Centro de Educação da UFPB em 1 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nfzKpRQpLGQ>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LÓPEZ, Rosa Elva Zúñiga. La educación popular, apuesta política por la transformación de la realidad. América Latina em Movimento: Educação Popular para reinventar la democracia. **Revista nº 533**, Quito: Editora ABYA – Yala, 2018. <<https://www.alainet.org/sites/default/files/alem533w.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2021.

LYRA, Rubens Pinto. Os conselhos de direitos humanos e do cidadão e democracia participativa. In: LYRA, Rubens Pinto (org.). **A nova esfera pública da cidadania**. João Pessoa: Editora Universitária, 1996.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de e DIAS, Adelaide Alves. Educação popular e direitos humanos. In: SILVA, Severino Bezerra da e MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação e movimentos sociais**: saberes e práticas em educação popular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

MAGENDZO, Abraham. **Educadores para los derechos humanos**: um desafio para muchos. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Disponível em: Disponível em: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/3831/Educadores%20para%20los%20Derechos%20Humanos,%20Un%20desafio%20para%20muchos.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 set. 2021.

MELO, Jowania Rosas. **A extensão universitária na UFPE**: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente (2004 – 2009). Dissertação de Mestrado de Fesão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFPE, 2010. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7153/1/arquivo349_1.pdf> Acesso em: 05.10.2021.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 429-440.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MESQUISTA. Amanda Amável Silva de. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire nas práticas educativas no contexto das ligas camponesas de Sapé**. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Pedagogia, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2021.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo. **Direitos humanos no Brasil**: perspectivas no final do século. (s/d) Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down111.pdf>. Acesso em 18 set. 2021.

PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalho popular. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5749602/mod_resource/content/1/Diccionario%20Paulo%20freire.pdf> Acesso em: agosto de 2021.

PARAIBA, **Constituição do Estado da Paraíba promulgada em 5 de outubro de 1989**. Versão atualizada. Francisco Carneiro (org.). Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEIXOTO, Ana Fernandes. Resgate de uma experiência de direitos humanos no Geisel. *In*: **Relatório de experiências em direitos humanos na Paraíba**. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org.). João Pessoa: 1999.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807/7370>. Acesso em 18 set. 2021.

PORTO, Dorinha de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR – História de um sonho coletivo**: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1996. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, Departamento de Produção Gráfica da Secretária de Educação, 1995.

RIFIOTIS, Theophilos. **A denúncia da violência policial na imprensa de São Paulo**. O leitor-modelo do caso da Polícia Militar na Favela Naval (DIADEMA) 7ST0514. CAXAMBU: XXI Encontro Anual da ANPOCS, 1997.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 75-84.

SANTOS, Miriam Espindula dos; et al (org.). **A Campanha de educação popular da Paraíba e sua educação subversiva (1961-1964)**, s/d.

SANTOS, R. C. S.; SILVA, A. C. T.; JESUS, M. P. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa em educação: aspectos éticos e epistemológicos. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 9, 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: 2016.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira, 3ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4344/2/FPF_PTPF_01_0957.pdf> Acesso em: 10 de junho 2021.

SILVA, Franklin Leopoldo E. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública, **ESTUDOS AVANÇADOS** 15 (42), 2001.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. Educação popular na prática docente universitária: epistemologia para uma ciência própria. **RPGE** - Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1541-1558, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.1420>.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da extensão universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago, 2006. Acesso, 30.08.2021. Disponível em: <https://1library.org/document/8yd0o5gz-educacao-popular-construcao-publico-ha-fogo-sob-brasas.html>

_____. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/529/450>> Acesso em: 15 de set. 2021.

TOSI, Giuseppe. Construção conceitual dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré e DIAS, Lucia Lemos (org.). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

_____. Direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão. In: **A formação em direitos humanos na Universidade**: ensino, pesquisa e extensão. Zenaide, Maria de Nazaré T; DUAS, Lucia Lemos; TOSI, Giuseppe e MOURA, Paulo V. (org.). João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006.

TOSI, Giuseppe; DIAS, Lucia Lemos. Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB. In: LYRA, Rubens Pinto (org.). **A nova esfera pública da cidadania**. João Pessoa: Editora Universitária, 1996.

TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo Vieira. Apresentação. In: **Formação em direitos humanos na universidade**. ZENAIDE, Maria de Nazaré e DIAS, Lucia Lemos (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Memória**. Anos 1950 e início da década de 1960. Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/>. Acesso em: 8 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Caderno de Resumos do IV Encontro de Extensão Universitária**. João Pessoa, PB: Ed. Universitária, 1997.

_____. **Caderno de Resumos do V Encontro de Extensão Universitária**. João Pessoa, PB: Ed. Universitária, 1999.

_____. Portaria nº R/GR/008/1989.

_____. Resolução nº 24/96 do CONSUNI.

_____. Resolução nº 25/1990 do Conselho Universitário da UFPB.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Rosa Maria Godoy. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 119-134.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Gassi, São Paulo: Bookman@ Companhia Editora, 2. Edição, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

<<file:///C:/Users/Lucia%20Lemos/Downloads/Pesquisa%20Qualitativa%20do%20In%C3%ADcio%20ao%20Fim%20-%20ROBERT%20YIN.pdf>> Acesso em 30.10.2021.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Políticas de Extensão Universitária e disputa pela hegemonia**: a questão dos direitos humanos na UFPB. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB. João Pessoa, 2010.

_____. Construção conceitual dos direitos humanos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré e DIAS, Lucia Lemos (org.). **Formação em direitos humanos na Universidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

_____. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. *In*: RODINO, Ana Maria et al (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016. 779p. (Coleção Direitos Humanos).