

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 5 | edição 5 | dez 2017

ISSN 2357-7266

Esta edição especial antecipa a comemoração dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 2018. São artigos de notáveis especialistas que refletem a Educação em Direitos Humanos.

O contexto nacional e internacional em que vivemos nos convoca à luta permanente em prol da democracia e dos direitos humanos e à construção de relações sociais que promovam a consciência de sua situação singular e coletiva, mobilizando os sujeitos para a defesa de um projeto de emancipação humana.

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Organizaram esta edição

Francisca Rodrigues Pini e Janaina Abreu

Editora Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Pablo Mazzucco

Diagramação e Arte-Final

Participaram desta edição

Alderon Pereira da Costa

Carlos Ferrari

Celio Vanderlei Moraes

Davi Quintanilha Failde de Azevedo

Eloísa Gabriel dos Santos

Fernanda Vieira Costa

Francisca Rodrigues Pini

Janaina Abreu

Juliana Fonseca O. Neri

Louise Araujo

Margarida Genevois

Maria Nazaré Tavares Zenaide

Maria Nazareth Cupertino

Moacir Gadotti

Paulo Roberto Padilha

Roberto da Silva

Rosicler Lemos da Silva

SUMÁRIO

05

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRAPONTO AO ÓDIO E À INTOLERÂNCIA

Moacir Gadotti

22

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Margarida Genevois

28

DESAFIOS E AVANÇOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Maria Nazaré Tavares Zenaide

38

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PROMOÇÃO DE DIREITOS: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Davi Quintanilha Failde de Azevedo

Louise Araujo

57

DIREITOS HUMANOS: COMPROMISSO DA OUVIDORIA DA DEFENSORIA PÚBLICA: O PAPEL DA OUVIDORIA-GERAL DA DEFENSORIA PÚBLICA DE SÃO PAULO NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Alderon Pereira da Costa

69

DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Roberto da Silva

87

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Paulo Roberto Padilha

96

OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Fonseca O. Neri

111

O CONDEPE E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DE SÃO PAULO: OS DESAFIOS DA DEMOCRACIA

Francisca Rodrigues Pini

Janaina Abreu

Maria Nazareth Cupertino

129

EDUCAÇÃO PERMANENTE NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – AVANÇOS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP

Celio Vanderlei Moraes

Francisca Rodrigues Pini

142

A RELAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS LESTE E OS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS - SCFV: CONSTRUÇÕES DOS PAPÉIS

Fernanda Vieira Costa

Rosicler Lemos da Silva

157

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA MULHER NO DOCUMENTO DO II PLANO DECENAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL 2016-2026: “PROTEÇÃO SOCIAL PARA TODOS/AS OS/AS BRASILEIROS/AS”

Eloísa Gabriel dos Santos

169

A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA LUTA POR DIREITOS HUMANOS

Carlos Ferrari

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRAPONTO AO ÓDIO E À INTOLERÂNCIA

MOACIR GADOTTI ¹

RESUMO

Vivemos uma época de transição diante de ameaças aos direitos humanos e à democracia. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos tem um papel primordial, não só no fortalecimento da resistência democrática mas, também, para garantir direitos adquiridos e conquistar novos direitos. Num clima de ódio e de intolerância que se manifesta sobretudo pelas redes sociais, a Educação em Direitos Humanos precisa pautar a necessidade do diálogo, do entendimento, da reflexão crítica, se contrapondo à manipulação e à doutrinação. O autor conclui que há ainda um enorme desconhecimento em relação aos Direitos Humanos e é preciso construir políticas públicas e a oportunidade é a criação de planos de Educação em Direitos Humanos que exigem, além de negociação, mediação e construção coletiva, conhecimento científico, estudo e pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE

Direitos Humanos. Resistência democracia. Política. Tolerância. Diálogo. Autonomia. Entendimento. Diversidade. Políticas públicas. Planos de Educação em Direitos Humanos.

1. Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Professor aposentando da Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

We are living in a time of transition in the face of threats to human rights and democracy. In this context, Human Rights Education plays a key role not only in strengthening democratic resistance but also in securing acquired rights and gaining new rights. In an atmosphere of hatred and intolerance that is manifested mainly by social networks, Education in Human Rights needs to guide the need for dialogue, understanding, critical reflection, as opposed to manipulation and indoctrination. The author concludes that there is still a great lack of knowledge regarding Human Rights and it is necessary to build public policies and the opportunity is the creation of Human Rights Education plans that require, in addition to negotiation, mediation and collective construction, scientific knowledge, study and search.

KEYWORDS

Human rights. Resistance democracy. Policy. Tolerance. Dialogue. Autonomy. Understanding. Diversity. Public policy. Human Rights Education Plans.

Vivemos tempos obscuros, sombrios, de ameaças à democracia e aos Direitos Humanos, não só no Brasil. É neste cenário que gostaria de desenvolver algumas ideias em torno da necessidade de realçar a importância da Educação em Direitos Humanos.

Em termos globais, vivemos num mundo com fortes tendências conservadoras, muito bem expresso por Zygmunt Bauman (2001) no seu conceito de “modernidade líquida”, uma modernidade individualista, onde nada é sólido, nada tem valor definido, tudo parecer temporário, passageiro. O que vale hoje não vale mais amanhã. Não há regras fixas, normas, princípios. Tudo é válido até aviso em contrário.

A essa modernidade falta uma perspectiva histórica. Vive-se num presente fugaz, frágil, quando não fútil. Trata-se de uma modernidade onde o privado prevalece sobre o público, sobre o comunitário, que leva ao descrédito da política. Na sociedade do espetáculo e da espetaculização - da política, do judiciário, da violência - tudo se passa ao vivo. Sem ontem e sem amanhã, vivemos o presente. Impera o presentismo.

No Brasil, tivemos muitas conquistas nessas últimas décadas, mas, no campo da educação, não conseguimos construir uma sólida cultura de Direitos Humanos, uma cultura democrática, cidadã, de solidariedade, de companheirismo e de compromisso com uma sociedade justa e igualitária. Prevaleceu um certo descuido com a formação política e isso abriu espaço para o que estamos presenciando hoje: a manipulação e a doutrinação política que incute a intolerância e o ódio, onde o diferente é transformado em “inimigo”. Sim, conquistamos um belo *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, mas a sua prática é ainda muito precária, tanto nas escolas quanto na sociedade.

1. UM QUADRO DE AMEAÇAS AOS DIREITOS HUMANOS

A escola precisa ser mais plural, respeitar a liberdade, valorizar a diversidade, favorecer a inclusão, promover a democracia. Ela não pode segregar, discriminar, reprimir. A escola é um espaço privilegiado de criação da liberdade e da criatividade.

A escola não pode reproduzir o *modus operandi* da mídia. A mídia valoriza o “ao vivo”, o instantâneo, o aqui, o agora, como se estivéssemos vivendo o que está acontecendo globalmente, mesmo que seja violento, fugaz ou fútil. Ao contrário, a escola deveria valorizar o permanente, o clássico, entrelaçando passado, presente e futuro. Ela precisa muito de uma perspectiva histórica. Não correr atrás do último grito, consumir a última notícia. A escola precisa alimentar-se da história.

Educar não é adestrar. Todo proselitismo, toda doutrinação, devem ser combatidas. Isso não significa que o professor, a professora, devam se omitir, ficar neutros, indiferentes. É dever do professor formar cidadãos, fomentando o debate e a discussão sobre valores, sobre a educação que precisamos para construir o país que queremos. Os temas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram introduzidos também para isso. A ética, a diversidade cultural e a discussão de gênero devem fazer parte desta formação cidadã.

O que favorece a manipulação e a doutrinação é nossa falta de espírito crítico

e de reflexão que permeia escola e sociedade, apontada, há décadas, pelos educadores. Nossa pedagogia não é reflexiva, crítica. É dogmática, “bancária”, na expressão de Paulo Freire. Na falta de argumentação, o que se observa é a ofensa, o preconceito, quando não o ódio, a discriminação e a intolerância.

O que distingue um professor, entre outras profissões, é a autoria. Ele ensina o que é e não só o que sabe. Ser autor é ter autonomia, ser protagonista, ser um organizador da aprendizagem e não um mero lecionador. É posicionar-se, é ter opinião própria, falar por si mesmo, não ser um seguidor de ideias, mas um criador de espíritos.

Em janeiro de 2017 a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados divulgou uma lista de quarenta ameaças aos Direitos Humanos que partem do legislativo. Algumas dessas iniciativas já foram aprovadas, outras ainda tramitam. Nesta lista estão o fim dos *direitos trabalhistas*, retrocessos na *reforma agrária*, fim das *demarcações indígenas*, proibição do *casamento homoafetivo*, restrição à *laicidade* do Estado, restrição da *liberdade de ensino*, redução da *maioridade penal*, *desmonte* do Estado e das políticas que garantem direitos sociais, reforma da previdência etc.

Como disse, também janeiro de 2017, na PUC-SP, o professor Paulo Sérgio Pinheiro, que foi Ministro da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, hoje estamos vivendo, no Brasil, a “desconsolidação da democracia”. Ele sustentou que “a caminhada pela consolidação da democracia foi interrompida com a destituição da presidente Dilma sem crime de responsabilidade”. Foram quatro décadas de avanços nos Direitos Humanos que estão agora em risco por um governo ilegítimo, não eleito democraticamente. Temos a pior distribuição de renda do mundo que pode ser ainda pior com as políticas retrógradas apresentadas pelo governo usurpador e em aprovação num congresso envolvido em corrupção a começar pelos mandatos comprados com dinheiro de poderosos grupos econômicos.

Essas afirmações do ex-ministro Paulo Sérgio Pinheiro, hoje consultor da ONU, sintetizam o cenário dos Direitos Humanos no qual estamos vivendo hoje.

2. DESQUALIFICAÇÃO DA POLÍTICA

Em 2012 vivemos grandes mobilizações populares em favor da *Iniciativa Popular pela Reforma do Sistema Político Brasileiro*. A ideia era ampliar o poder da população apresentar diretamente suas propostas e fortalecer os instrumentos de democracia direta, como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, previstos na Constituição de 1988. Foi uma batalha perdida.

O governo Dilma defendeu ardorosamente o “Sistema Nacional de Participação Social” para ampliar a participação cidadã. Todos sabemos o que aconteceu. O decreto de criação desse sistema foi criminalizado pelo Congresso mesmo reconhecendo que se estava apenas consagrando em lei o que já era implementado, por meio de conselhos e conferências, que começaram nos anos 30 do século passado, com Getúlio Vargas.

É como se o Brasil voltasse ao Império e negasse as conquistas da República.

Em 2013 vimos renascer um forte movimento social em favor de mais direitos. Começou com o *Movimento Passe Livre*. Mas, o que começou como luta por direitos, transformou-se, primeiro, em repúdio aos políticos, e, depois, no repúdio à própria política, fortemente influenciado pela mídia reacionária e de mercado.

A referência política passou a ser o Mercado e seus “bons” gestores. Esses “gestores” que se apresentam como não políticos, mas, sendo claramente políticos. Apresentam-se como o novo, sem compromissos com partidos. Mas seu compromisso é o Mercado, a mercantilização, a privatização. O Mercado e sua mídia tem sim partido. São partidos. Nessa perspectiva da política, a cidadania deixa de ser a referência. A referência política passa a ser o Mercado.

Bombardeada, sem trégua, nessa perspectiva distorcida da realidade pela mídia de mercado (não pela mídia cidadã, democrática), a população perdeu a confiança nos políticos e na política. A mídia ofereceu a resposta: eleja “gestores privados”. Mercantilizou-se a política. As eleições de 2016 mostraram o quanto essa descrença na política avançou. A abstenção foi tanta que pôs em dúvida a legitimidade dessa representação política.

O fascismo ganha materialidade na ojeriza à política que é propagada nas escolas “sem partido”, na mídia “sem partido”, no judiciário “sem partido” etc. O que a mídia de mercado vem fazendo pela desmoralização da política, com o silêncio cúmplice de boa parte do judiciário, acaba legitimando o comportamento de pessoas que ultrapassa limites civilizatórios mínimos. É como se ela estivesse dando aval, autorizando pessoas a cometerem atos fascistas que essa mesma mídia sequer tem coragem de comentar de tão obscenos ou grotesco que são esses atos. Não são atos apenas contra alguém. São atos que negam ao outro qualquer traço de humanidade.

Ao nos insurgir contra o ódio e a intolerância, em todos os campos, não estamos propondo ser “tolerantes”, abrir mão de direitos ou assumir posições “adocicadas”, como diz Paulo Freire. Há uma compreensão perversa do que se entende por “tolerância”. Não estamos falando aqui de tolerância como condescendência que é uma concepção alienada e alienante de tolerância, “como favor do tolerante ao tolerado” (FREIRE, 2014: 25). Falamos de tolerante como “virtude da convivência humana... a qualidade de conviver com o diferente... a tolerância verdadeira não é, condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado... na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-se superiores aos outros, lhes deixam claro ou insinuam o favor que lhes fazem por tolerá-los... o que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente” (Idem p. 26).

3. PAPEL HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O campo democrático precisa urgentemente reagir a esse Estado de Exceção que avança numa velocidade espantosa porque não está encontrando resistência.

Com razão Bauman chamou a atenção para o ressurgimento do fascismo no mundo. Na contracorrente de muitos pensadores, não glorificou o aparecimento das redes sociais, mesmo reconhecendo sua importância. Afirmou que as redes sociais eram uma “armadilha”. Assim como podem aproximar pessoas, elas também podem facilitar a disseminação do ódio e da intolerância.

Hoje o ódio flui de maneira avassaladora pelas redes sociais e contamina o convívio social. Basta um clique para tomar mais uma dose diária de ódio. A mensagem vem muito bem embalada, com estímulo à multiplicação: “passe adiante”! Não são textos abstratos, complexos. São imagens sedutoras que valem por mil palavras. O poder de persuasão é fantástico.

Diante de tamanho poder de manipulação e de doutrinação, nos perguntamos: *o que fazer?* Instrumentos legais contra as mentiras difundidas, a difamação, a calúnia, a destruição da imagem pública, são ainda muito precários e ineficazes.

Trata-se de uma involução civilizatória.

Esse é um contexto onde predomina a irracionalidade, como é próprio dos movimentos fascistas. É aqui que a Educação em Direitos Humanos pode atuar de modo eficaz, buscando o entendimento, o esclarecimento, a racionalidade, enfim, colocando em dúvida certezas absolutas, combater o sectarismo. Daí a importância de pautar, com prioridade e urgência, esse tema, na busca coletiva de alternativas.

A Educação em Direitos Humanos tem um papel histórico neste momento no Brasil. Os educadores devem ser chamados, convocados, para participar de um amplo debate sobre Direitos Humanos, com uma perspectiva dialógica da educação. *“Justiça começa com diálogo”*: esse deve ser o lema não só da Defensoria Pública, que já o adota, mas de todas as nossas entidades de professores e alunos.

Há compreensões diferentes da Educação em Direitos Humanos, como sustenta Paulo Freire: “a Educação em Direitos Humanos soa de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor” (FREIRE, 2001, p. 96). A Educação em Direitos Humanos na perspectiva emancipadora, na perspectiva da justiça social “é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (*Idem*, p. 99). Para um educador não elitista, um educador transformador, não basta chegar ao poder; é preciso reinventar o poder tomado. A Educação em Direitos Humanos, na perspectiva transformadora, é uma educação para a justiça social, para uma “sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa” (*Idem*, p. 101).

Para evitar possíveis ambiguidades e nos situar no campo da “perspectiva emancipadora” dos Direitos Humanos, como sustentava Paulo Freire, é que temos trabalhado com o conceito de “Educação Popular em Direitos Humanos”. Veja-se, a esse respeito, o movimento *Promova Consciência com Educação Popular em Direitos Humanos* ([facebook.com/promovaconscienciaedh](https://www.facebook.com/promovaconscienciaedh)).

4. RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA, NAS RUAS, NAS ESCOLAS, NAS REDES

Nossa conjuntura atual é de práticas regressivas. Pensávamos que práticas autoritárias tinham ficado no passado. Mas não. Elas continuam nas arbitrariedades praticadas, inclusive, por membros do Judiciário, quando, em lugar da investigação criteriosa e não seletiva, prevalece a convicção do juiz, muitas vezes formada pela mídia. A narrativa midiática não pode substituir as provas.

O autoritarismo, a intolerância, o ódio, o egoísmo estão ressurgindo com força. Isso exige de todos os cidadãos o engajamento aberto e declarado em favor da resistência democrática. Esse estado de coisas não pode prevalecer.

Estamos, sim, vivendo um cenário de violação de Direitos Humanos e de falência do Estado de Direito. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos. Direitos fundamentais se constituem em patrimônio da humanidade; são conquistas civilizatórias agora ameaçadas.

Não podemos viver sob o paradigma da guerra que separa as pessoas em “amigas” e “inimigas”, com total ausência de reflexão e de diálogo, onde todos apostam todas as suas fichas nas suas próprias verdades, sem “problematização” – como dizia Paulo Freire – demonizando o “inimigo”.

Nossa frente de batalha é a Educação em Direitos Humanos, centrada nos princípios de convivência apontados por Freire.

Devemos reagir contra toda prepotência e arbitrariedade de falsas leituras da realidade que levam ao desencanto do cidadão com a política e a democracia e a perda da nossa própria humanidade, frente ao terror jurídico-midiático instaurado, reafirmando nossos direitos fundamentais ameaçados e nossa tarefa de educar para transformar, de educar para e pela cidadania como Educação em Direitos Humanos.

Devemos continuar defendendo nosso projeto de poder popular, de controle do cidadão frente às arbitrariedades do Estado de Exceção, de crença na educação emancipadora, na democracia e na política como meio de realizar a justiça social.

Devemos estar preparados para um longo tempo de passagem, neste “trânsito” (Freire) para a reconquista da democracia, neste interregno que não sabemos quanto tempo vai durar. O essencial, neste momento, é estarmos juntos, dialogando com muito cuidado, para encontrar o melhor caminho a seguir.

Não podemos assistir indiferentes à destruição do que levou décadas de luta para construir, mesmo de forma embrionária, uma educação para a cidadania, uma escola como espaço de convivência, de formação em valores, de solidariedade, de amorosidade, uma escola como um espaço acolhedor para as crianças, de construção da liberdade e da autonomia.

Estudantes e professores estão reagindo, ocupando escolas. É um exemplo de resistência, um exemplo da necessária *Pedagogia da cidadania*, e de luta para romper o cerco da educação neoliberal. O estado está perdendo a hegemonia sobre o projeto educacional, entregando-o ao Mercado. O princípio constitucional da laicidade e da obrigatoriedade está em perigo, quando a educação deixa de ser um direito para tornar-se um serviço, uma mercadoria.

São estudantes e professores que não querem ficar alheios à vida real e reivindicam participação no debate político num momento que os meios de comunicação do Mercado demonizam a política. Querem expressar suas opiniões e mostrar que a política é o espaço da construção de direitos, espaço de discussão dos destinos da escola e da sociedade e não algo ruim como se propala. Se não tomamos posição política acabamos sendo manipulados pelos que tomam posição por nós.

A escola não é apenas um lugar de aprendizagem escolarizada onde a vida real fica do lado de fora. É um lugar onde também se decide o futuro de uma geração que precisa pronunciar-se sobre o país que deseja construir e sobre a educação necessária para construir esse país. A escola é um lugar onde outro país, onde outro mundo, está sendo gestado.

5. APRENDA A DIZER A SUA PALAVRA

Em Paulo Freire encontramos duas categorias antropológicas que podem nos auxiliar na construção desse “contraponto à intolerância”: *diálogo e autonomia*. Ernani Maria Fiori, já em 1968, as identificou em seu belíssimo prefácio à *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1974). Ele nos fala da necessidade de cada ser humano “aprender a dizer a sua palavra”.

Paulo Freire opõe a educação problematizadora do oprimido, à educação bancária do opressor: a primeira leva à humanização e a segunda à “manutenção objetiva da opressão”; a primeira caracteriza-se pela “colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural”; a segunda caracteriza-se pela “conquista, pela divisão do povo, pela manipulação e pela invasão cultural”.

Para Paulo Freire ninguém liberta ninguém. Todos nos libertamos juntos, em comunhão. Karl Marx sustentavam que os trabalhadores só podem libertar-se por eles mesmos. Freire vai mais além: todos os seres humanos precisam libertar-se por eles mesmos. Uma das categorias fundamentais da pedagogia do oprimido é a *autodeterminação*, ainda pouco explorada e muito menos promovida nas nossas escolas.

Autonomia não significa isolamento, autossuficiência. A emancipação não é um ato isolado. Precisamos do outro para nos completar. Daí a necessidade do diálogo. Não se pode entender o conceito de *autonomia* em Freire desvinculado do conceito de *diálogo*. Sua concepção de diálogo foi particularmente desenvolvida no capítulo terceiro do seu livro *Pedagogia do oprimido*. Aí ele estabelece *cinco condições* para o diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico. Para Paulo Freire o diálogo se identifica com o próprio ato de educar.

Aqui, o conceito de autonomia tem um sentido amplo: é autonomia moral, intelectual, social, política, econômica. A autonomia intelectual se manifesta quando pensamos por nós mesmos e não porque repetimos o que outros no falam. E como a educação para a autonomia é essencialmente política, a Educação em Direitos Humanos também o é. Ela tem uma dimensão política. Por isso a Educação em Direitos Humanos é tão combatida pelos que desejam manter as

condições de opressão e de manipulação. As novas condições, que garantem a dignidade humana, são viabilizadas pela ação política dos sujeitos que, como seres conscientes de seus direitos, defendem seus direitos e conquistam novos direitos. Para conquistar a autonomia, o educando precisa apropriar-se não só do saber técnico-científico historicamente acumulado pela humanidade. Ele precisa de uma formação política, social, ética e estética.

A palavra autonomia (do grego *autós+nomos*), significa, etimologicamente, poder de decidir por si próprio, “poder de dar a si a própria lei”: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia tem a ver com libertação, com emancipação. Emancipado é aquele que não vive sob a lei do outro, do ditador, do usurpador. Emancipado é aquele que diz ao opressor: “tire as mãos de cima de mim”. É esse o sentido da palavra “emancipação” (*ex-mannus*) como aparece também em Marx.

Em Rousseau, educar para a razão e para a liberdade implicava educar para a autonomia. Autônomo é quem faz uso da sua liberdade, se auto-determina. Em Kant, a ideia de autonomia está associada à ideia de dignidade da pessoa humana. Ele concebe a autonomia como fundamento da dignidade humana. Paulo Freire concebe a autonomia como condição sócio-político-pedagógica de um povo ou de uma pessoa para conquistar e manter a sua liberdade e se emancipar. Uma pedagogia da autonomia e da emancipação tende a libertar “os homens de preconceitos, tradições acrílicas, fés impostas, crenças irracionais” (GARCIA, 2012, p. 328). A pedagogia tanto pode formar para a autonomia quanto para a conformação, para a emancipação ou para a ideologização.

Para Paulo Freire diálogo é uma relação horizontal entre A e B. O diálogo é oposto ao antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B. O diálogo é crítico e o antidiálogo é acrílico, autossuficiente, desesperançoso, arrogante. Na relação não dialógica não há comunicação. Por isso, essa relação impede as pessoas de construírem sua autonomia.

A pedagogia da autonomia de Freire fundamenta-se na ética, no respeito à dignidade da pessoa humana. Como ele afirma: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66). A autonomia é algo a ser conquistado criticamente e não fruto de uma doação. Ela é conquistada na prática da tomada de decisões do educando, de suas vivências, de sua “prática da liberdade”. Ninguém se torna autônomo espontaneamente. Assim como existe uma pedagogia que forma para a autonomia, existe uma pedagogia que forma para a submissão, para a dependência (ZATTI, 2007).

Na medida em que a ideia de autonomia, em Freire, está associada à ideia de dignidade humana, educar para os Direitos Humanos, para Paulo Freire, seria educar para a autonomia e para a liberdade.

6. INTOLERANTE É O SUJEITO QUE NÃO FALA POR ELE MESMO

A intolerância se manifesta quando é o outro que fala por mim, quando o eu é subjugado pelo meio, quando eu sou inteiramente moldado pelas circunstâncias,

quando deixamos de ser sujeitos e nos tornamos objetos, sujeitos objetivados, sujeitados. Enfim, quando perdemos nossa autonomia.

Por isso, podemos dizer que um intolerante é, em essência, um “mal-educado”, um ignorante, um sujeito que repete o que o outro diz. É um infans, no sentido etimológico da palavra, um sujeito “sem fala”, que não fala por ele mesmo. No fundo, um intolerante é um oprimido, um oprimido que não tem consciência de que é um oprimido.

Precisamos de uma Educação em Direitos Humanos para poder pensar por nós mesmos; precisamos de uma Educação em Direitos Humanos como educação para a autonomia e para a liberdade. Pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da educação. Por isso, o seu conceito encontra-se em diversos autores, com diferentes significados:

- a) John Locke concebe-a como “autogoverno” (*self-government*), no sentido moral de “auto-domínio individual”;
- b) os educadores soviéticos Makarenko e Pistrak a entendiam, na sua pedagogia, como “auto-organização dos alunos”;
- c) Adolph Ferrière e Jean Piaget sustentavam que ela exercia um papel importante no processo de “socialização” gradual das crianças;
- d) o educador inglês Alexander S. Neill levou ao extremo, na prática, esse conceito, na sua escola de *Summerhill*, na Inglaterra, controlada autonomamente pelos alunos.

A autonomia é “real”, diz Georges Snyders, “*mas a conquistar incessantemente*” ... “*é muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar*” (SNYDERS, 1977, p. 109). Snyders insiste que essa “autonomia relativa” tem que ser mantida pela luta e “só pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas” (*Idem, ibidem*). A escola precisa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal, mas também para a inserção na comunidade e para a emancipação social.

Cornelius Castoriadis, relendo Freud, opõe autonomia à alienação, “*a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente*” (CASTORIADIS, 1982, p. 123), onde o inconsciente é o “*discurso do outro*”. A alienação se dá quando “*um discurso estranho que está em mim, me domina, fala por mim*” (*Idem, p. 124*). O discurso do outro opera no imaginário criado, onde “o sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real... domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo” (*Idem, ibidem*).

O que era pura imaginação passa a ser verdade absoluta. Portanto, a educação enquanto processo de conscientização (desalienação) precisa ser uma educação para a autonomia, para a liberdade, para o oprimido extrair o opressor que se instalou dentro dele, que se “hospedou” neles, como dizia Freire. Diz Cornelius Castoriadis (1982, p. 26): “sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é verdadeiro, e: isso é bem meu desejo. A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico”.

O sujeito autônomo não ignora o discurso do outro mas faz sua análise crítica, dialoga com ele, o reelabora, numa relação intersubjetiva: “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva” (*Idem*, p. 129). Enfim, sujeito autônomo é aquele que assume o que diz ou não diz, conscientemente.

Por que o discurso do ódio e da intolerância prospera tanto no Brasil, fazendo tantas vítimas? Certamente, uma das causas está no predomínio de uma pedagogia conteudista de cunho funcionalista – o “discurso do outro” na expressão de Castoriadis – que acaba destruindo a alma do professor, o seu ethos, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com seus alunos, juntos com seus pares, sejam eles alunos, sejam eles professores. É uma *pedagogia que sufoca a multiculturalidade, impondo “um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade de os homens se transformarem em sujeitos de sua própria história (...) um saber que foi expropriado e é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instruções, postulados”* (ARGUMEDO, 1985, p. 9).

7. PERSPECTIVAS E ALTERNATIVAS

Como educadores e educadoras, como profissionais da educação, devemos não só rechaçar o ódio e a intolerância, como apresentar alternativas. A denúncia precisa ser completada pelo anúncio (CANDAU, 2007).

Para mim, um dos anúncios mais importantes, neste momento, é defender e fortalecer a presença da Educação em Direitos Humanos dentro e fora da escola.

Formação em Direitos Humanos é formação para e pela cidadania, para e pela democracia: sem democracia não há Direitos Humanos pois direito humano é direito a uma moradia descente, direito à saúde, à segurança, à educação etc. Direitos Humanos são complementares, interdependentes.

Cidadania significa, essencialmente, consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia e não há democracia sem Direitos Humanos (DALLARI, 2004). A democracia fundamenta-se em três direitos: *direitos civis* (como segurança e locomoção); *direitos sociais* (como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.); *direitos políticos* (como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.).

Mas não bastam boas propostas. Precisamos também saber como implementá-las. Como estratégia, como metodologia, defendemos a necessidade de sair do círculo vicioso de quem fala sempre para o mesmo público, para nós mesmos. Precisamos de novas linguagens, principalmente para alcançar os jovens, precisamos utilizar melhor as novas tecnologias da informação, inclusive as redes e mídias sociais.

Para além do nosso público habitual, precisamos “furar a nossa bolha”, sair para fora: articular o que já existe e inovar. Não inventar a roda. Empoderar o que já existe por uma formação mais consistente. O contexto brasileiro é complexo, se por um lado temos uma onda fascista, por outro lado, temos muitos grupos, em especial de jovens, que estão se organizando pela luta por Direitos Humanos, em diferentes campos, em comunidades artísticas, religiosas, sindicais, sociais etc., que lutam pelo direito à terra, ao trabalho, à moradia etc.

Não se trata de “ensinar” Direitos Humanos, mas de entender e construir Direitos Humanos de múltiplas formas na vida cotidiana das pessoas, dentro e fora da escola. Fornecer instrumentais, estratégias, metodologias, para que o tema esteja presente na escola e na sociedade.

Trata-se de instituir algo virótico, rizomático, com o propósito de “contaminar” para que ele caminhe por si mesmo, seja assumido como projeto dos próprios participantes, apropriado reflexiva e autonomamente por eles. Qualquer iniciativa no campo da Educação em Direitos Humanos só será eficaz se os participantes se sentirem sujeitos ativos dela.

Há uma enorme sensibilidade e disponibilidade quando a proposta vem ao encontro da superação de dificuldades encontradas e das necessidades sentidas nas escolas em relação ao tema da intolerância, da agressividade. Dialogar significa ouvir e propor, construir juntos, mesmo com quem não concorda com a proposta, saindo da nossa bolha, usando novas metodologias, novas tecnologias (os jovens hoje estão mais no mundo digital), novas linguagens (oficinas culturais e artísticas que permitem mais escuta e envolvimento real), não só textos. Não podemos nos limitar a congressos ou conferências. Vale o trabalho de base, de resistência e luta.

Não se pode ensinar democracia com lições de democracia. Aprende-se democracia pelo seu exercício, pela sua prática, pelo exemplo. Fortalece-se a cultura democrática pelo seu exercício. Mas, para isso, é preciso criar canais de participação democrática, lutar por eles, exigir o direito de saber e de interferir no governo do humano. Temos poderosos meios de comunicação, mas temos mais comunicados do que comunicação. Somos uma espécie bem-sucedida no domínio da natureza mas, avançamos muito pouco no governo do humano.

Qualquer programa de Educação em Direitos Humanos precisa ter o diálogo como componente fundamental. Precisamos saber lidar com as diferenças. Não só respeitá-las, mas valorizá-las. Conviver com elas. Direitos Humanos devem ser trabalhados tendo por base o cuidado, a atenção, a predisposição para rever nossas verdades. A primeira virtude do educador, da educadora em Direitos Humanos será sempre a humildade, a paciência.

Precisamos enfrentar a agressão verbal que circula nas redes sociais e atinge tantas pessoas e são feitas no anonimato, sem fundamento, pelo simples motivo de que “se diz”, que alguém “disse”, foi “divulgado” etc. O rumor, o *bullying*, a ofensa verbal, a arrogância, as piadas racistas, machistas, LGBTfóbicas etc. Estamos baixando nosso nível civilizatório.

Perdemos conquistas culturais que nos aproximavam de um ser mais cordial. Jogamos a cordialidade e a civilidade no lixo, indignados com o bombardeamento constante do culto à violência na TV e nos debates políticos que procuram simplesmente desconstruir o outro. Nossos debates políticos se transformaram em guerras onde vale tudo para destruir o outro e nada para construir um mundo melhor. Falta-nos construir lideranças éticas que sejam fortes nos seus princípios e valores cidadãos.

Essa é uma tarefa de longo prazo. Mudanças estruturais, mudanças culturais, levam tempo, mas precisamos começar com um pequeno passo e muita luta e organização. Insisto na organização pois não basta sermos conscientes. Precisamos estar organizados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não bastam programas. Precisamos de políticas. Daí a importância de termos Planos Estaduais e Municipais de Educação em Direitos Humanos. Políticas exigem diálogo e negociação. Mediação. Construção coletiva. Conhecimento científico. Dados. Estudo e pesquisa. Aprofundamento das temáticas. Uma teoria dos Direitos Humanos, uma releitura de nossos clássicos, intelectuais e lutadores pelos Direitos Humanos. Suas biografias sempre continuam nos inspirando. Relembro aqui de Dom Paulo Evaristo Arns, falecido neste ano, que conheci como um ser humano bondoso e generoso. Sempre aberto para a escuta e o diálogo.

Qualquer programa de formação em Direitos Humanos precisa se pautar pela história da defesa dos Direitos Humanos. Nós temos uma história a ser lembrada e estudada. Temos referenciais de luta pelos Direitos Humanos. Esquecer nossa história seria trágico. Por isso insistimos tanto que os jovens, nas escolas, tenham acesso a essa informação. Não temos futuro sem memória.

Há ainda um enorme desconhecimento em relação aos Direitos Humanos. Precisamos conhecer as políticas públicas para a adolescência e juventude, enfocando as questões de gênero, de orientação sexual, etnia, diversidade religiosa, espiritualidade, bem como as deficiências. Temos um marco legal: o *Plano Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3) e o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. A partir deste referencial, construir os Comitês Municipais e Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Construir os Planos Municipais e Estaduais de Educação em Direitos Humanos. O processo de construção desses comitês é, por si só, um grande exercício de formação em Direitos Humanos. Aprendemos na luta, nos organizando. A luta é pedagógica.

Precisamos conhecer os instrumentos existentes, mesmo aqueles que foram criados e não estão em funcionamento. Precisamos de promoção dos Direitos Humanos. Precisamos de prevenção contra a violação dos Direitos Humanos. Colocá-los na agenda política. Papel político do educador em Direitos Humanos é se colocar na disputa política para que a população não veja os Direitos Humanos como direitos de bandidos. Combater a criminalização dos Direitos Humanos.

Enfim, vivemos um momento perigoso em que nos avizinhamos de um retrocesso civilizatório. Ódio e intolerância têm crescido como nunca. Não se trata de silenciar vozes e nem de suprimir diferenças. A diferença é uma riqueza e não uma deficiência. Trata-se de construir, pelo diálogo, o encontro das diferentes vozes. Chamar à racionalidade, ao esclarecimento, ao entendimento. Defender uma posição e saber dialogar com as opiniões divergentes é uma manifestação desse grau de civilização que almejamos alcançar em tempos de acirramento das divergências.

Perigosamente estamos convivendo com uma “cultura da delação” na escola, cujo objetivo é intimidar e criar o medo entre professores e alunos nessas “escolas sem partido” que são escolas de censura. Esse foi o caminho que percorreu o fascismo na Itália e na Alemanha e o macartismo nos Estados Unidos.

A propaganda nazista convenceu a quase totalidade do povo alemão que os judeus eram criminosos e que eles representavam uma raça inferior, que impedia o

progresso da Alemanha. A máquina nazista contava com uma escola de intolerância e medo, onde crianças denunciavam seus próprios pais quando não simpatizavam com o nazismo. A escola fazia parte de uma engrenagem, ao lado da mídia, de um sistema que promovia o genocídio e o extermínio em massa.

Como um povo, com tanto estudo, podia ser manipulado dessa forma? Como doutores formados na universidade podiam construir formas para incinerar adversários políticos?

São perguntas finais que deixo para nossa reflexão coletiva.

REFERÊNCIAS

- ARGUMEDO, Manuel Alberto, 1985. **Conteúdos programáticos da Educação básica**. Rio de Janeiro, Seminário Internacional de Educação Básica de Jovens e Adultos, 21 de nov e 1985, mimeo.
- BAUMAN, Zygmunt, 2001. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BITTAR, Eduardo, 2008. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin.
- BOBBIO, Norberto, 2004. **A Era dos Direitos**. Nova Edição. Campus. 2004, 210p.
- BRASIL/SEDH, 2006. **Plano nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/Unesco.
- CANDAU, Vera Maria e Suzana SCAVINO, orgs, 2000. **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A.
- CANDAU, Vera Maria, 2001. **Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova América (Cadernos Nova América, no. 10).
- CANDAU, Vera Maria, 2012. "Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais". In: PAIVA, R. A. 2012. **Direitos Humanos e seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: PUC-RJ/Pallas.
- CANDAU, Vera Maria, 2007. "Educação em Direitos Humanos: desafios atuais". In: SILVEIRA, Rosa Maria, org. 2007. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária.
- CARBONARI, Paulo, 2007. "Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção". In: SILVEIRA, Rosa Maria, org. 2007. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária.
- CASTORIADIS, Cornelius, 1982. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTORIADIS, Cornelius, 1991. **A criação histórica: o projeto da autonomia**. Porto Alegre: Palmarinca.
- CHAUÍ, Marilena, 2006. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- COMPARATO, Fábio Konder, 1999. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva.

CORTINA, Adela, 2005. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola.

DALLARI, Dalmo de Abreu, 2004. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna.

DIEHL, Diego Augusto, 2012. **Democracia e Educação em Direitos Humanos: um debate sobre o PNDH-3 e o PNEDH à luz da pedagogia freiriana**. Brasília. Revista REDUnB, v.10, pp. 275-297.

FREIRE, Paulo, 1974. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2001. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: EDUNESP.

FREIRE, Paulo, 2014. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Silene de Moraes, 2008. "Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade". In: Revista **Extensão em Foco**. Curitiba: UDPF, n. 2, p. 133-142, jul./dez. 2008.

GADOTTI, Moacir, 1989. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis, Vozes, 1989.

GARCIA, Diogo Basei, 2012. **Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais**. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado).

MOSCA, Juan José e Luís Pérez Aguirre, 1990. **Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes.

PADILHA, Paulo Roberto, 2005. "Educação Em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire". In: SCHILLING, Flávia, org. 2005. **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo, Cortez, pp. 171-181.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira e Célio Vanderlei Moraes (orgs.), 2011. **Educação, participação política e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

SANTOS, Boaventura Souza e Marilena Chauí, 2013. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez.

SILVEIRA, Rosa Maria, org. 2007. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária.

SNYDERS, Georges, 1977. **La joie à l'école**. Paris: PUF.

TABAJIBA, Luciana, 2002. "Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil". In: DAGNINO, Evelina, org. 2002. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TOSI, Giusepe, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavaress Zenaide, orgs., 2014. **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, desafio e perspectivas**. João Pessoa: UPFB.

VIOLA, Solon Eduardo Annes, 2008. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Unisinos.

ZATTI, Vicente, 2007. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EdiPUCRS.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, 2014. "Extensão universitária em direitos humanos no Brasil". In: TOSI, Giusepe, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavares Zenaide, orgs., 2014. **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, desafio e perspectivas**. João Pessoa: UPFB, pp. 525-548.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

MARGARIDA GENEVOIS ¹

RESUMO

Em sua fala, no Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos, realizado no Auditório da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, dia 9 de fevereiro de 2017, Genevois expõe sua trajetória com a Educação em Direitos Humanos dos últimos 50 anos e o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

1. Ex-presidenta da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

In her speech at the State Seminar on Human Rights Education, what happened at the Auditorium of the Public Defender's Office of the State of São Paulo on February 9, 2017, Genevois exposed her trajectory with Human Rights Education of the last 50 years and the first Plan National Human Rights Education

KEYWORDS

Human Rights Education. National Plan for Human Rights Education.

Boa tarde a todos e todas.

É com muita alegria que estou hoje aqui, neste Seminário, a convite do Instituto Paulo Freire e do Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo.

Tive o privilégio de conhecer Paulo Freire nos últimos tempos de sua vida. Ele participou de Seminário de Direitos Humanos que organizamos na Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Lembro-me até hoje com emoção da palestra que proferiu no salão nobre com suas imponentes cortinas de veludo vermelho. A plateia era composta principalmente por jovens irrequietos, agitados.

Aos poucos a plateia se acalmou e ouviu em silêncio, atenção e respeito a fala mansa daquele professor de aspecto franzino, barba grisalha e olhar penetrante que lhes falou sobre Direitos Humanos. No final, aplaudido de pé, com grande entusiasmo, por pouco não saiu carregado pelos estudantes.

Creio que as palavras de Paulo Freire respondiam, naquele momento, aos jovens em busca de um sentido de vida.

Todos nós, em algum momento da vida, nos perguntamos: para que vivo? para que sirvo? Ninguém quer passar pela vida em brancas nuvens: passou, sumiu, acabou.

Creio que há em todos nós, bem no fundo do coração, um desejo escondido, a consciência da sua dignidade, o desejo de ser alguém que conte.

A luta pelos Direitos Humanos é um dos caminhos que pode responder aos nossos anseios mais profundos.

Direitos Humanos são, ainda hoje muito mal conhecidos e muitas vezes deturpados.

Nos anos 80, quando trabalhava ainda na Comissão de Justiça e Paz, ouvi estarecida na televisão um candidato a deputado afirmar: “Se for eleito, vou combater os Direitos Humanos”.

Direitos Humanos eram pouco e mal conhecidos. Houve enormes progressos nestes últimos 50 anos, mas ainda resta muito caminho a ser percorrido.

Francisca Pini, do Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo, pediu-me que lhes desse um histórico da evolução da Educação em Direitos Humanos.

Educação em Direitos Humanos não nasceu em um determinado dia ou ocasião, mas foi evoluindo à medida que as pessoas, na nossa América do Sul, saindo de ferozes ditaduras, foram tomando consciência de que leis, declarações brilhantes, regras teóricas, não são suficientes para alcançarmos a Paz e uma sociedade justa.

É preciso que as pessoas sejam “convertidas” nos corações e mentes, para a importância de viver, no dia a dia, Direitos Humanos, para chegarmos a um mundo mais justo e sem misérias.

Depois dos “anos de chumbo” da ditadura que causaram tantos sofrimentos, torturas e mortes, nasceu no mundo inteiro - sobretudo na América Latina, no Chile, Uruguai, Argentina e Brasil - a preocupação com a construção de instrumentos legais para que estas situações não mais ocorressem.

No âmbito do Estado Brasileiro, a Educação em Direitos Humanos torna-se cada vez mais uma preocupação dos movimentos sociais organizados na luta contra ditadura militar e pelo restabelecimento da democracia.

A Constituição Brasileira de 1988 torna-se o principal marco jurídico do país e

após o período ditatorial, o mais importante instrumento de luta pelos Direitos Humanos. É nos anos 1990 e 2000 que surgem novos movimentos e ações mais orgânicas buscando soluções nesta área. Foram criados: o Conselho de Defesa de Direitos Humanos e a Secretaria Especial de Direitos Humanos, em nível federal, Secretarias Estaduais e Municipais e numerosas ONGs com esta temática e essas preocupações.

Mas não bastam normas teóricas e muito justas. É preciso que estes novos conceitos sejam introjetados, assumidos e vividos se a nossa meta é uma sociedade justa, equitativa e pacífica. Surgem, cada vez mais, a preocupação e a consciência da importância da Educação em Direitos Humanos.

Mas o que é exatamente a Educação em Direitos Humanos?

Ela objetiva a formar o indivíduo para ser sujeito da sua própria história e como tal, ser um cidadão apto a participar da construção de uma sociedade democrática, solidária, livre e igualitária.

Educar em Direitos Humanos é tomar consciência dos Direitos e Deveres de cada um, de que somos iguais, com os mesmos direitos, independentemente do sexo, religião, cultura. Todos temos a mesma dignidade. Se existo, tenho Direitos e os outros também têm, pois possuem esta mesma dignidade.

Educar em Direitos Humanos é, antes de mais nada, educar a nós mesmos, sejamos professores, jovens ou velhos, homem ou mulher. “Nós nos educamos uns aos outros”, afirmava o grande mestre Paulo Freire.

Educar em Direitos Humanos é mostrar que os Direitos Humanos devem ser vividos a cada momento do dia, em cada ato e circunstância do cotidiano.

Com a preocupação de juntar os esforços e unir iniciativas, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado na sua primeira versão em 2003 e posteriormente ampliado em 2006.

O Plano fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (PNE-DH) e vários documentos internacionais que buscam fortalecer os princípios da Igualdade do ser humano.

No âmbito nacional, o PNEDH fundamenta-se em documentos legais, entre os quais a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos da sociedade civil organizada.

Em sua estrutura e organização, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos abrange cinco eixos estratégicos considerados fundamentais nos processos dessa formação de sujeitos que compreendam e fortaleçam a defesa de Direitos Humanos: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de justiça e segurança, educação e mídia.

Esses são, portanto, alguns caminhos que o Estado brasileiro vem construindo – na defesa de uma sociedade mais justa, democrática e solidária entre os povos, e na busca da construção de uma cidadania planetária que vai além do Estado Nação – como políticas públicas de uma Educação em Direitos Humanos.

No início da década de 80, participei de um Seminário sobre Direitos Humanos em Montevideu, organizado pelo Servicio Paz y Justicia (SERPAZ). Neste encontro, tive contato com Luis Perez Aguire e Juan Mosca, jesuítas, que dirigiam o Serpaz. Eles haviam publicado o livro: *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Este livro ganhou um prêmio da Unesco e se tornou famoso em toda a

América Latina; tornou-se um referencial para os movimentos latino americanos que se interessavam por Educação em Direitos Humanos.

Além do estudo das Declarações Pactos e Tratados de Direitos Humanos, o livro tem propostas detalhadas de aulas, pesquisas, temas para reflexão e discussões. No prefácio do livro Adolfo Perez Esquivel, prêmio Nobel da Paz, afirma: "O respeito aos Direitos Humanos deve ser algo que surge do interior de cada pessoa e se converte em uma forma de vida, produto da interação e das experiências compartilhadas entre professores, alunos, pais e filhos, amigos, e a sociedade em geral.

A Educação em Direitos Humanos deve fazer parte dos programas de ensino. Mas só a teoria, não basta. É preciso a introyeção profunda dos seus valores, vividos 24 horas por dia.

Mais de 20 anos se passaram depois da publicação deste livro, mas continua atual e precioso no ensino de Direitos Humanos.

Em 1995, com um grupo de amigos, fundamos a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Era uma ONG modesta, que dispunha de limitados recursos financeiros, mas que contava com muita garra e entusiasmo de seus membros. Em 1997 realizamos um grande Seminário de Direitos Humanos na Faculdade de Direitos de São Paulo, ao qual me referi no início.

Em 2003, com o governo Lula, o Secretário Nacional de Direitos Humanos Nilmário Miranda, perguntou-me, num almoço que participávamos: "O que você acha de mais importante que devo fazer?" Respondi sem hesitar: Educação em Direitos Humanos.

Naquele ano, ele criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e convidou os membros da REDE para dele participarem. O Comitê era composto de professores de todo o Brasil: Solon Viola, do Rio Grande do Sul; Aida Monteiro, de Pernambuco; Nazareth Tavares, de Natal; Vera Candau, do Rio de Janeiro; Iradi, da Ba'hai e Nair Bicalho de Brasília. E muitos outros, professores, representantes de Ministérios, autarquias e, evidentemente, membros do MEC.

O Comitê logo iniciou um trabalho de estudos para a criação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Durante o ano de 2003, faculdades de todos os estados do Brasil foram solicitadas a colaborar, organizando encontros, seminários, respondendo a questionários, mandando sugestões. Foi um trabalho muito bem feito, finalmente resumido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que resultou no primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Posteriormente, em 2006, esta primeira versão foi ampliada. Ao todo, mais de 4.000 pessoas de 26 unidades federadas participaram desse processo que, além da nova versão do Plano, resultou na criação de 14 Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos.

Tentei dar-lhes um breve resumo das atividades do ensino de Educação em Direitos Humanos. Muito mais iniciativas foram tomadas, há muitas ONG entusiasmadas com o projeto, que trabalham silenciosamente, sem alarde. Infelizmente um projeto mais extenso a nível nacional depende muito da política do governo. E

os nossos políticos atuais não dão muita importância aos Direitos Humanos. Mas vamos continuar lutando, com avanços e retrocessos, procurando caminhos, sem esmorecer, pois dias melhores virão.

Para terminar, gostaria de reproduzir aqui a frase de um professor em Brasília, no encerramento de um curso que organizávamos sobre Direitos Humanos. Perguntado como ele avaliava o curso e o que tinha aprendido nas aulas que participou, ele respondeu: "Este curso mudou minha vida. Vou viver diferente agora. Entendi muitas coisas com as quais nunca tinha pensado, Obrigado a vocês."

Às vezes, quando estou um pouco desanimada e desiludida com o pouco resultado dos esforços, penso neste professor e digo a mim mesma: Valeu!

É o que eu digo para vocês: Vale a pena lutar pelo que acreditamos.

Desejo que vocês possam dizer muitas vezes: "valeu"!

DESAFIOS E AVANÇOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MARIA NAZARÉ TAVARES ZENAIDE¹

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos no Brasil é parte da agenda democrática, quando na resistência foram gestadas ações de solidariedade humana, criando as primeiras entidades e experiências de promoção dos direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos antes de se tornar uma política de Estado foi inventada no plano não formal a partir de experiências de defesa das vítimas da violência institucional, assim como, das experiências de educação popular, gestadas nas lutas dos movimentos sociais pelos direitos civis e políticos e pelos direitos econômicos, sociais e culturais. O presente trabalho se propõe a sistematizar e compartilhar a trajetória da construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e seus desdobramentos na construção de uma agenda pública, tendo a cultura e o ensino dos direitos humanos como eixo central de ação. Para tanto, utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental assim como da observação participante nos congressos, redes, comitês e gestão pública. Os resultados demonstram as determinações internacionais e nacionais de criação do PNEDH, como marcos da política de direitos humanos, criando uma agenda temática específica, envolvendo a formulação de plano e programas de ações tendo como objeto de ação a cultura, o ensino e a formação em direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE

Democracia. Educação em Direitos Humanos. Políticas Públicas.

1. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Durante a gestão 2003-2004 foi Coordenadora Geral da Educação em Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos Humanos. Atualmente, é docente do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB.

ABSTRACT

Human rights education in Brazil is part of the democratic agenda, when in the resistance; actions of human solidarity were created, creating the first entities and experiences to promote human rights. Human rights education before it became a state policy was invented on a non-formal basis from experiences of defending the victims of institutional violence, as well as from the experiences of popular education generated in the struggles of civil movements for civil and political rights and for economic, social and cultural rights. The present work intends to systematize and share the trajectory of the construction of the National Plan of Education in Human Rights and its unfolding in the construction of a public agenda having the culture and the teaching of human rights as the central axis of action. Therefore, we use bibliographical and documentary research as well as participant observation in congresses, networks, committees and public management. The results demonstrate the international and national determinations of the creation of PNEDH, as human rights policy frameworks, creating a specific thematic agenda, involving the formulation of a plan and programs of action with the object of action of culture, education and training in human rights.

KEYWORDS

Democracy. Human Rights Education. Public Policies.

ANTECEDENTES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos no Brasil surgiu ainda em tempos de autoritarismo, quando as vítimas da violência institucional mobilizaram corações e mentes por meio da escuta solidária e política. Em tempos de Estado de Exceção com a instalação de um golpe de estado e dos Atos Institucionais cerceando as liberdades civis e políticas, as manifestações de resistência à opressão são eliminadas com ações extremas de uso da violência em razão de Estado, a exemplo das mortes de lideranças estudantis, como Edson Luiz de Lima Souto, Honestino Monteiro Guimarães, Ieda Santos Delgado, Alexandre Vannuchi Leme, dentre outros.

Em tempos autoritários a educação em e para os direitos humanos se gestava de maneira não formal, como expressão de resistência, já que a escola e universidades estavam ocupadas por reitores interventores, comissões de inquéritos e o sistema de informação. Diante do terror imposto à sociedade brasileira foi possível agir na resistência em face da atuação de movimentos e entidades, tais como as Comissões de Justiça e Paz (São Paulo, Pernambuco), os Serviços de Paz e Justiça, os Centros de Defesa dos Direitos Humanos (PB, PE, CE), do Movimento de Direitos Humanos do Rio Grande do Sul, do Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul (Clamor), além de outros. (VIOLA, 2008).

Mobilizados pela indignação movimentos sociais e entidades de direitos humanos com o apoio da solidariedade internacional puderam prestar assistência aos familiares dos mortos e desaparecidos políticos, constituindo-se numa rede social pioneiros do processo de transição política. Nesse contexto, emergiram as primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da Educação para Nunca Mais, através da escuta política, da orientação e assistência jurídica, social e psicológica, da construção de dossiês políticos, da criação do Tribunal Tiradentes, dos atos, cultos e missas de solidariedade, da elaboração de materiais didáticos, da realização de palestras e seminários na rede de ensino e universidades, assim como cursos de formação de professores e construção da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. (BENEVIDES, 2009).

Na década de oitenta, o processo de redemocratização demandou iniciativas de educação popular articulando a luta por direitos civis e políticos com as lutas em torno dos direitos sociais encampadas pelos movimentos populares (saúde, creche, moradia, equipamentos urbanos), movimentos em defesa da educação pública e as lutas pelo reconhecimento dos movimentos identitários (mulheres, negros, criança e adolescente, etc.), dentre outros.

O presente artigo pretende construir uma retrospectiva histórica do processo de criação da política nacional de Educação em Direitos Humanos, tendo como recorte o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de modo a expor elementos que possam fazer com que o(a) leitor(a) possa elaborar suas reflexões e análise diante dos progressos alcançados e os desafios atuais.

A CARTA DEMOCRÁTICA

Escrevemos a palavra democracia lutando pelas Diretas Já e construindo emendas na elaboração da Carta Democrática para nação. Com isso, incorporamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos como parâmetro ético e jurídico para formular os direitos nos artigos e capítulos. Com isso, mudamos a cara do país, instituímos a proteção dos direitos humanos e a cidadania democrática como novo paradigma social.

Com isso, a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença começaram a adentrar as leis e a agenda dos direitos humanos no Brasil no sentido de criar um regime democrático. Por isso, nossa Carta Democrática é um marco na história dos direitos humanos no Brasil. Da criança ao idoso, dos povos indígenas aos afro-brasileiros, a Carta Constitucional assegurou: todos são cidadãos(ãs) brasileiros(as), cabendo ao Estado promover o respeito, o reconhecimento e a proteção dos direitos.

A Carta Constitucional de 1988 coaduna com a Carta Interamericana Democrática (2001) nas políticas públicas. A Carta Interamericana Democrática coloca como eixo a promoção da cultura democrática, como afirma seu artigo 26, através de “programas e atividades dirigidos à promoção dos princípios e práticas democráticos e ao fortalecimento da cultura democrática no Hemisfério” assim como chama atenção no artigo 27, para “a educação da infância e da juventude como meio de assegurar a continuidade dos valores democráticos, inclusive a liberdade e a justiça social”.

Benevides (1997) a educação para a cidadania em Direitos Humanos “decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos”, como a) o amor à igualdade e o conseqüente horror aos privilégios; b) A aceitação da vontade da maioria com o respeito das minorias; c) O respeito integral aos Direitos Humanos.

A DÉCADA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que os direitos humanos começaram amplamente incorporados no conjunto dos mecanismos jurídicos de proteção no âmbito internacional, como ideal comum a ser projetado após longas experiências autoritárias, como as guerras mundiais e os golpes de estados na América Latina, entre os anos cinquenta e sessenta.

Os direitos humanos orientam os países a ampliar o arcabouço jurídico como forma dos Estados Parte ampliarem a proteção e a promoção dos direitos humanos. É nesse contexto, que as nações começam a pautar como problema da agenda pública o ensino e a Educação em Direitos Humanos de modo a promover uma cultura universal de respeito, reconhecimento e realização dos direitos.

A violação dos direitos humanos a exemplo do genocídio, da tortura, dos tratamentos cruéis e degradantes, do trabalho escravo, do desaparecimento forçado, do tráfico de pessoas, da discriminação das mulheres, da discriminação étnico-racial,

da xenofobia e outros; são os principais obstáculos para promoção e o respeito da dignidade humana.

Desde 1974, que a UNESCO emite recomendações com vistas a inserção do ensino de direitos humanos na educação, até que a Conferencia de Viena homologa a proposta do Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1994). Com a Década da Educação em surge em 2004, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – 1ª fase educação básica – 2ª fase educação superior – 3ª fase – mídia. Mais recentemente, em 2011 as Nações Unidas aprovam a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos.

No plano regional, as referências para política de Educação em Direitos Humanos são: o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador, 1988) que determina o respeito dos direitos humanos como conteúdos que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes; a Carta Democrática Interamericana e a Conferencia do México sobre Educação em Direitos Humanos em 2001, a Declaração de Medellín: Juventude e Valores Democráticos (2005) o Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (2010). Mais recente, está sendo gestada desde 2015, a Diretriz Regional para Educação em Direitos Humanos no âmbito do Mercosul.

No Brasil, o processo de ratificação dos instrumentos de proteção internacional dos direitos humanos só ocorreu após a Constituição Federal de 1988, quando a nação assumiu o compromisso, de no plano interno, pautar suas políticas sociais a partir da orientação dos direitos humanos. Com a Carta Democrática de 1988, fomos desafiados a construir uma cultura democrática diante de heranças autoritárias no âmbito das mentalidades e das práticas sociais e institucionais.

Após a II Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em 1993, em Viena, foi criado um Grupo de Trabalho Interinstitucional começou a dialogar com segmentos da sociedade brasileira com vistas a elaborar uma agenda pública de direitos humanos. Nesse processo, foram importantes, a Comissão Teotônio Vilela, o Núcleo de Estudos da Violência da USP, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias Sociais da Câmara dos Deputados, o Movimento dos Familiares de Mortos e Presos Políticos, o Movimento de Mulheres, o Movimento de Meninos e Meninas de Rua, as Pastorais Sociais, o Movimento Nacional de Direitos Humanos, o Movimento Político da Pessoa com Deficiência, dentre outros.

No Brasil, a construção da agenda em direitos humanos envolveu sujeitos e demandas gerais e específicas, dos problemas herdados durante os períodos autoritários como a escravidão, o Estado Novo e a Ditadura Militar, a violência contra a mulher e as crianças, o trabalho escravo, dentre outros. Para Gilberto Vergne Saboya ações de promoção e proteção dos direitos humanos passaram a ser assumidas pelo governo brasileiro, tais como: a criação de um GT sobre Desaparecimentos Forçados ou Involuntários, a adoção da Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995 criando a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos, diálogo com o relator temático sobre execuções sumárias ou arbitrárias em face dos casos de Candelária, Carandiru, Eldorado de Carajás, Vigário Geral e Corumbiara

em face da prevenção, indenização e proteção de testemunhas, dentre outros. (SABOYA, 1998).

Durante a Conferência de Viena, foi tratado da necessidade de se criar uma Década da Educação em Direitos Humanos, que foi instituída pela Resolução 49/184/1994, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a “promover, estimular e orientar essas atividades educacionais”, dando centralidade ao ensino formal. A sociedade civil organizada que participou desde a Conferência de Viena e demais Conferências Temáticas no campo dos direitos humanos passaram a gestar ações de Educação em Direitos Humanos como parte dos planos de ação específicos e temáticos.

Em 1995, o governo brasileiro cria o Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Ministério das Relações Exteriores, assim como em março de 1997 cria a Secretaria dos Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Justiça, para coordenar, gerenciar e acompanhar as ações de políticas públicas tendo os direitos humanos como tema central. Nesse contexto, foram relevantes a criminalização da tortura, o controle do porte de armas, a lei que previa a mediação dos processos de desapropriação de terras para fins de reforma agrária, o reconhecimento da responsabilidade da União com os desaparecidos políticos durante o período autoritário. (GREGORI, 1998).

Na versão aprovada do Programa Nacional de Direitos Humanos durante a I Conferência Nacional de Direitos Humanos em 1996, as metas de ações previstas envolveram a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a inserção do ensino dos direitos humanos na educação básica e formação dos profissionais do Sistema de Justiça e Segurança Pública e a realização de campanhas educativas em direitos humanos.

No Brasil, desde 1997 que a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos realizou o I Congresso de Educação em Direitos Humanos na Faculdade São Francisco, em São Paulo, reunindo uma representação relevante de educadores em direitos humanos da América Latina. (RBEDH, 1997)

O CNEDH E A FORMULAÇÃO DO PNEDH

A construção do PNEDH começou já no final do prazo estipulado pelas Nações Unidas para Década da Educação em Direitos Humanos, quando em 2003, a gestão da Secretaria dos Direitos Humanos, na pessoa de Nilmário Miranda tomou a decisão de dar passos necessários para a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Seguindo as orientações da Conferência de Viena de 1993, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, com ampla representação da sociedade e especialistas na área de modo a dar os passos iniciais para o processo de elaboração.

Com um texto básico norteador formulado pelo CNEDH foi realizado encontros estaduais de Educação em Direitos Humanos nas unidades federadas, com exceção

de Mato Grosso, levantando sugestões de metas de ações nos eixos de educação básica, educação superior, educação não formal, educação e mídia e educação para os profissionais de justiça e Segurança Pública. Dessa Consulta Nacional, tendo o apoio das Comissões de Direitos Humanos das Assembleias Legislativas, Universidades Públicas, entidades de Direitos Humanos, Conselhos Estaduais de Direitos Humanos; foram realizados seminários e trabalho de consultoria para sistematização. Após esse processo inicial foi ainda, realizado uma consulta aos ministérios e aberta uma consulta online que foi incorporado aos resultados obtidos nos encontros estaduais.

Sistematizado a consulta da sociedade coube aos técnicos e especialistas do CNEDH aprovar o texto final que publicado e divulgado para sociedade passou a constituir parte da agenda pública.

15 ANOS DO PNEDH: AVANÇOS E DESAFIOS

Criado o PNEDH coube então criar instancias executiva para implementar e acompanhar as metas de ações, a exemplo de coordenações e gerencias no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos e do Ministério da Educação. Nesses 15 anos do PNEDH foram realizados:

- Em parceria com a UNESCO, foi realizado um Projeto de Cooperação Técnica para viabilizar um plano de ação aprovado pelo CNEDH;
- Divulgação do PNEDH em eventos, encontros, debates, conferencias nacionais e internacionais;
- Criação do CNEDH, conforme recomendação da ONU para elaboração e monitoramento de plano nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Participação do CNEDH em encontros com os gestores da educação, das instituições de ensino superior e da rede estadual e municipal de ensino;
- Impressão e divulgação do PNEDH a ser amplamente distribuído nos cinco eixos temáticos;
- Centralidade da Educação em Direitos Humanos nas ações da SENASP referentes a matriz curricular nacional dos profissionais de justiça e segurança, guardas municipais e agentes penitenciários, criação da Escola de Polícia e elaboração de materiais educativos, bolsas de estudo e rede de cursos de especialização em Segurança Pública, com a transversalidade dos direitos humanos;
- Criação de programas e projetos de Educação em Direitos Humanos, como ética e cidadania, escola que protege, mais educação, Educação em Direitos Humanos, rede de capacitação em direitos humanos;
- Inserção da Educação em Direitos Humanos nos editais do Programa Nacional de Extensão Universitária;
- Inserção de identidade e relações de gênero em cursos à distância e presenciais para educadores e gestores de políticas de promoção para as mulheres;
- Criação das Diretrizes Nacionais de Educação para os Direitos Humanos;
- Inclusão da Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio;

- Criação da Lei 11.527/2012 que institui a inserção dos direitos da criança e do adolescente no ensino fundamental;
- Apoio a realização de encontros e formação de comitês estaduais de Educação em Direitos Humanos;
- Lançamento de editais para a promoção de ações de Educação em Direitos Humanos nos cinco eixos do PNEDH;
- Lançamento de editais para elaboração e edição de materiais educativos em direitos humanos;
- Realização de audiências públicas nacionais, estaduais e municipais sobre o PNEDH;
- Lançamento de editais para realização de cursos à distância em Educação em Direitos Humanos;
- Inserção da Educação em Direitos Humanos nas Conferências Nacionais de Direitos Humanos, Comunicação, Segurança Pública, Educação, Políticas para as Mulheres, Igualdade Racial, Pessoas com Deficiência, Promoção da Cidadania LGBT, Criança e Adolescente, Cidades, dentre outras;
- Realização do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos no bojo da Reunião de Altas Autoridades do Mercosul de Direitos Humanos;
- Criação da Comissão Cultura e Educação em Direitos Humanos no âmbito da Reunião de Altas Autoridades do Mercosul de Direitos Humanos;
- Realização de debates sobre o PNEDH e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos no Programa Salto para o Futuro da TV Educativa;
- Lançamento do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos; dentre outras.
- Inserção do eixo cultura e Educação em Direitos Humanos no Programa Nacional de Direitos Humanos;
- Criação de dois planos estaduais de Educação em Direitos Humanos, a exemplo de Espírito Santo e São Paulo;

Entretanto, nesses quinze anos de PNEDH a Educação em Direitos Humanos não alcançou a progressão de alteração do comitê que é um órgão propositivo para a criação de um conselho nacional que representasse o valor do PNEDH em termos financeiro e políticos que mobilizasse maior prioridade nas políticas de educação. O diálogo com os gestores educacionais em diferentes níveis que se pautem nos pactos interamericanos e compromissos assumidos no plano global e regional e nacional continua sendo um ponto central, tendo em vista que a educação formal é central para a construção de uma cultura de direitos humanos. Por outro lado, o PNEDH requer um diálogo constante com os demais eixos do PNEDH, tendo em vista que o ensino e a formação em direitos humanos alcança todos os setores da política pública.

Entretanto nesses 15 anos do PNEDH a conjuntura política se apresenta crítica em relação a cultura de respeito aos direitos humanos, já que os conflitos políticos partidários restringem a visão dos direitos humanos a ações governamentais, quando na verdade, a agenda dos direitos humanos é uma agenda de Estado Democrático de Direitos.

Quando ainda continuamos a vivenciar discriminações e preconceitos no Brasil

como banal é sinal de que a Educação em Direitos Humanos continua sendo uma agenda pública. A mentalidade autoritária e excludente vigente revela o quanto a agenda da Educação em Direitos Humanos ao longo dos 29 anos de regime democrático precisaria ser prioridade na agenda pública.

Construir uma política pública considerando a complexidade entre União, estados e municípios requer diálogos constantes e mecanismos de monitoramento e avaliação. Para subsidiar uma avaliação do PNEDH torna-se necessário um mapeamento das ações de curto, médio e longo prazo das iniciativas nacionais e estaduais e municipais do PNEDH. Afinal, a União, os Estados e Municípios são responsáveis pela construção de uma cultura nacional de respeito e reconhecimento dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

_____. **Direitos humanos: a atuação da secretaria de direitos humanos da presidência da república – 2003-2010**. Brasília: SEDH, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

GREGORI, José. A práxis brasileira da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: BRASIL-MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES; **Textos do Brasil** – Cinquenta anos Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: MRE, Maio/agosto 1998, Ano II, nº 6. P.11-13.

MIREYA, Maritza e GUZNÁN, Peña. Derechos humanos y políticas públicas. Disponível em <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/politicaspublicasyderechoshumanos/articulos/temacentral/penia.pdf>. Acessado em: 03/12/2017.

RBEDH. **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 1997.

SABOYA, Gilberto Vergne. O Brasil e o sistema internacional dos direitos humanos. In: BRASIL-MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES; **Textos do Brasil** – Cinquenta anos Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: MRE, Maio/agosto 1998, Ano II, nº 6. P.15-22..

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PROMOÇÃO DE DIREITOS: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

DAVI QUINTANILHA FAILDE DE AZEVEDO ¹

LOUISE ARAUJO ²

RESUMO

Este artigo aborda a construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo a partir de uma perspectiva internacional e nacional do respeito e proteção aos Direitos Humanos. O Plano Estadual foi desenvolvido com a participação da sociedade civil e busca promover em todas as esferas sociais o respeito à dignidade humana e a participação ativa da população na edificação dos interesses sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos; Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

1. Defensor Público do Estado de São Paulo. Coordenador Auxiliar do Núcleo Especializado de Cidadania e Direitos Humanos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Especialista em Direitos Humanos e Acesso à Justiça pela FGV-SP. Mestrando em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo – dqazevedo@defensoria.sp.def.br.

2. Advogada. Membro da Comissão Permanente de Direitos Humanos da OAB São Paulo. Especialista em Direitos Humanos e Democracia pelo Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Mestre em Direito Internacional pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra – louisearaujo@hotmail.com.

ABSTRACT

This essay approaches the creation of the State Plan of Education in Human Rights of the State of São Paulo from an international and national perspective of the respect and protection of Human Rights. The State Plan was developed with the participation of civil society and seeks to promote in all social spheres respect for human dignity and the active participation of the population in building social interests.

KEYWORDS

Human Rights Education; Human rights; State Plan of Education in Human Rights.

INTRODUÇÃO

A educação em Direitos Humanos e a educação para a cidadania democrática devem ser uma das principais prioridades dos governos e das organizações não governamentais, pois é uma forma efetiva de combater intolerância, violência, desigualdade e preconceito, assim como outros inimigos ocultos da convivência social.

Essa educação deve focar no papel do cidadão na sociedade, promovendo a empatia, proteção da dignidade humana, participação social, igualdade e empoderamento.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (2004) é uma baliza importante para promover o respeito de direitos por meio da educação. Contudo, cabe aos países-membros da ONU fortalecerem esta cultura no plano nacional por intermédio de programas nacionais e estaduais de Educação em Direitos Humanos.

Ao longo dos últimos 10 anos, o Brasil tem fomentado a introdução da educação em direitos a partir do advento do Plano Nacional de Educação. Embora seja possível reconhecer os esforços e avanços dentro desta temática, importa ressaltar que, o planejamento ainda carece de efetiva implementação em várias esferas de ensino do país.

A educação em direitos e cidadania deve apontar para uma vivência responsável e democrática na sociedade. Por isso, é importante que todos os estados brasileiros exercitem esforços para efetivarem políticas públicas na concretização da educação em direitos dentro das escolas e em todos os espaços da vida em sociedade.

Nesse sentido, a construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos no Estado de São Paulo mostra-se necessária e vem cumprir obrigações já estabelecidas no âmbito nacional e internacional.

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PLANO INTERNACIONAL

1.1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

A Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprecia a Educação em Direitos Humanos como parte do Direito à Educação, mas também tende a reconhecê-lo como um direito autônomo. Isso porque, o conhecimento sobre direitos e liberdades é considerado uma ferramenta fundamental para promover e garantir respeito aos direitos das pessoas na sociedade.

Dessa forma, a UNESCO considera que uma educação de qualidade deve ser pautada na abordagem dos direitos humanos, de modo que, os direitos são implementados ao longo de todo sistema de ensino e em todos os ambientes de aprendizagem.³ Assim, o acesso à educação deve abordar todos os valores de

3. UNESCO. *Human Rights Education*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-.education/> Acesso em: 6 nov. 2017.

proteção aos Direitos Humanos, tais quais, não-discriminação, tolerância, igualdade, paz, não-violência, justiça e respeito pela dignidade humana.

Importante ressaltar que, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e outros tratados regionais, como o Protocolo de São Salvador de 1988 (adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos), consagram abertamente o direito à educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação.

Em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 59/113, anunciou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Desde então, a UNESCO e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos vêm trabalhando para executar o PMEDH ao redor do mundo. Enquanto isso, cabe aos Estados-membros da ONU enviarem relatórios ao Alto Comissariado sobre a implementação desse plano na esfera nacional.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos é constituído por três fases, sendo que cada fase conta com um Plano de Ação. A Primeira fase (2005-2009) abordou metas em educação para o ensino primário e secundário. A Segunda fase (2010-2014) trata da educação em Direitos Humanos para o ensino superior, professores, servidores públicos e Segurança Pública. Por fim, a Terceira fase (2015-2019) foca na educação em Direitos Humanos para jornalistas e outros profissionais de mídia⁴.

Esse documento visa implementar programas de educação em Direitos Humanos em todas as áreas e níveis sociais, fornecendo parâmetros de compreensão comum dos princípios básicos da educação em Direitos Humanos e descrevendo uma estrutura de ações e fortalecimento de parcerias, tal qual a cooperação da esfera internacional.⁵

1.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DOS ORGANISMOS REGIONAIS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Aém da ONU, outros organismos de caráter internacional com foco regional também desenvolvem trabalhos na área da educação em Direitos Humanos, como a União Europeia (UE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Nesse sentido, em 2010, no âmbito da União Europeia, o Conselho da Europa adotou uma Carta sobre Educação para Cidadania Democrática e Educação em Direitos Humanos, por meio da qual se busca consolidar nos países europeus a educação em cidadania e Direitos Humanos para promover a participação ativa do cidadão na vida política e social, contribuindo para o desenvolvimento de valores democráticos fundamentais no espaço Europeu.⁶ Os 45 (quarenta e cinco) Estados-membros da EU adotaram a Carta, é possível já constatar sua aplicação no

4. OHCHR. *World Programme for Human Rights Education*. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>. Acesso em: 2 nov. 2017.

5. *Idem*

6. Council of Europe. *Charter on Education for Democratic Citizenship Directorate of Education and Languages and Human Rights Education*. Disponível em: <https://rm.coe.int/16803034e5>. Acesso em: 2 nov. 2017.

planejamento educacional e nos currículos escolares de muitos países europeus.

Em outubro de 2017, o Conselho da Europa disponibilizou um relatório com informações sobre a implementação da educação em Direitos Humanos nos Estados europeus, e reportou que entre 2012 e 2016 foram realizados progressos importantes nos 40 países que responderam à pesquisa. Cerca de 66% dos governos inquiridos ainda relataram inconsistência entre as políticas de educação em Direitos Humanos e sua implementação. Entretanto, o relatório também observa que falta maior apoio à sociedade civil e cooperação das autoridades públicas para atingir melhores resultados.

Diferentemente da UE, no espaço da Organização dos Estados Americanos (OEA) não há uma Carta específica para implementação da Educação em Direitos Humanos, todavia, existem projetos sobre o tema levados à Assembleia Geral por delegações de Estados-membros. Além disso, os Estados que ratificaram o Protocolo de São Salvador devem compromisso de proteção e desenvolvimento dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em todas as esferas estatais⁷. De tal modo, esses Estados também precisam apresentar relatórios periódicos à Secretaria Geral da OEA, para que os Conselhos Interamericanos pertinentes ao tema possam examiná-los e reportarem qualquer inconsistência à Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

Além disso, ainda no espaço da OEA, verifica-se que o Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos tem emitido recomendações e decisões para que os Estados-partes adotem a realização de cursos de formação continuada em Direitos Humanos para agentes públicos, dado que eles lidam diretamente com os direitos da população.⁸ À vista disso, evidencia-se a educação em direitos como um processo eficaz para o exercício do respeito e proteção de Direitos Humanos dentro do Estado.

Por fim, os países que adotam tratados internacionais com escopo de proteção de Direitos Humanos devem considerar esta obrigação como uma base essencial para exercício de direitos no plano nacional, de modo que exerça todos os esforços necessários e progressivos para que o tratado seja plenamente executado no país.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

2.1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

7. CIDH. *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador)*. Disponível em: http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm. Acesso em: 2 nov. 2017.

8. CtIDH. *El Mozote Vs. El Salvador. Sentença. Serie C No. 252*, par. 368. Disponível em: http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_252_esp.pdf; Mais sobre o tema: CNJ. *CNJ e CIDH firmam acordo inédito de cooperação em Direitos Humanos*. Disponível: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80723-cnj-e-cidh-firmam-acordo-inedito-de-cooperacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 2 nov. 2017.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estipula em seu art. 205 que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Daí exsurge a necessidade de articular diversos setores para que o cidadão seja formado de maneira consciente em relação aos direitos e garantias fundamentais.

Nesse mesmo sentido, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 27, estipula que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, conforme inciso I, a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática⁹. Tal Lei foi alterada pela Lei 13.010 de 2014 para deixar ainda mais claro que nos currículos de educação infantil, ensino fundamental e médio, deve haver a previsão de conteúdos relativos aos Direitos Humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, com temas transversais (art. 26, §9º)¹⁰.

A partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a norma constitucional passou a prever em seu art. 214, a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: inc. V - promoção humanística, científica e tecnológica do País¹¹.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional¹². O PNE estipula como diretriz a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (art. 2º, inc. X), além de determinar como estratégia 4.12 a obrigatoriedade de promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e Direitos Humanos.

2.2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS E A CRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA ESPECÍFICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

9. BRASIL. Lei Estadual n. 988 de 2006. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2006/lei.complementar-988-09.01.2006.html>. Acesso em: 6 nov. 2017.

10. BRASIL. Lei n. 13.010 de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art3 Acesso em: 6 nov. 2017.

11. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.

12. MEC. Planos de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em: 6 nov. 2017.

Em 1996, o Brasil lança o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH). Em 2002, houve reformulação e lançamento do PNDH-2. Em 2008 deu-se início uma atualização e revisão do Programa Nacional de Direitos Humanos I e II, tendo como instrumento fundamental a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos – 11ª CNDH, sendo aprovado o PNDH-3 por meio do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de Maio de 2010¹³.

O Eixo Orientador V do PNDH-3 trata da educação e da cultura em Direitos Humanos, fazendo menção direta a Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de educação e cultura em Direitos Humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006, implementado de vez uma política específica e autônoma da matéria¹⁴.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual, sendo que só foi concluído e aprovado em 2006 após revisões¹⁵.

Importante destacar que o eixo orientador V do PNDH-3, acima referenciado, na diretriz 18 (Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos), objetivo estratégico I (Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH]), traz a ação programática “c”, consistente em fomentar e apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em Direitos Humanos¹⁶.

13. BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 6 nov. 2017.

14. BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. P. 04*. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>. Acesso em: 6 nov. 2017.

15. BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/copy_of_PNEDH.pdf. Acesso em: 6 nov. 2017.

16. BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - ver. e atual.* Brasília: SEDH/PR, 2010P. 185-186. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em 06 de novembro de 2017. Acesso em: 6 nov. 2017.

Assim sendo, o Estado de São Paulo, assim como os demais estados federados, passou a ter a obrigação de desenvolver planos específicos de educação em Direitos Humanos, levando em consideração toda o arcabouço normativo já existente.

2.3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Em São Paulo, o Plano Estadual de Educação foi estabelecido com a Lei nº 16.279 de 08 de julho de 2016, o qual repete a diretriz de promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos presente no PNE (art. 2º, inc. IX), dispondo como estratégia 1.2 a necessidade de contemplar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formulação de políticas para a educação infantil, princípios de respeito aos Direitos Humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental, considerados fundamentais à democratização do acesso, permanência e aprendizagem significativa¹⁷.

Vale também ressaltar que, no caso específico de São Paulo, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos surge também para cumprir o que já estava determinado no Programa Estadual de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 42.209 de 15 de setembro de 1997, voltado a articular toda a política de Direitos Humanos no Estado. O Programa já trazia como primeira proposta de ação para o governo e para a sociedade, com o objetivo da construção da Democracia e Promoção dos Direitos Humanos, a Educação para a Democracia e os Direitos Humanos. Dentre as propostas estava a de introdução de noções de Direitos Humanos no currículo escolar, em todas as áreas do ensino, a partir de uma abordagem transversal. O Programa trazia ainda a proposta de desenvolver programas de informação e formação para profissionais do direito, policiais civis e militares, agentes penitenciários e lideranças comunitárias¹⁸.

Várias das propostas presentes no Programa Estadual nunca foram implementadas, sendo que muitas delas estão presentes de maneira mais concreta no texto base do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, visto que este prevê diretrizes, objetivos, metas quantificáveis e responsáveis. Já em 1997, o Programa previa a necessidade de incentivar iniciativas de educação em Direitos Humanos por meio da concessão de prêmios, realização de debates, seminários, campanhas, ações de divulgação na temática.

Interessante notar que o Município de São Paulo, pese a inexistência do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, já conta com o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos – PMEDH, instituído pelo Decreto nº 57.503, de 6 de dezembro de 2016, o qual surge como desdobramento do Plano Nacional

17. BRASIL. *Lei estadual 16.279 de 2016*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em 6 nov. 2017.

18. BRASIL. *Programa Estadual de Direitos Humanos*. Decreto Nº 42.209 de 15 de setembro. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/aa_doutrina/pedh.pdf. Acesso em 06 de novembro de 2017 Acesso em: 6 nov. 2017.

de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), e como forma estratégica de fortalecer o art. 2º. do Plano Municipal de Educação – PME (Lei n. 16.271/2015)¹⁹.

Em suma, a temática da educação em Direitos Humanos foi sendo há muito trabalhada em toda a legislação brasileira, desde o Plano de Educação, passando pelo de Direitos Humanos, ganhando finalmente uma política pública específica nacional. No Brasil todo há estados que estão na vanguarda, como a Bahia e Espírito Santo, por possuírem Planos Estaduais de educação em Direitos Humanos²⁰, sendo que outros Estados contam com Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, e São Paulo, somente em 2017, deu início ao processo de elaboração de um Plano Estadual próprio referente à matéria.

3. A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (PEEDH)

3.1. O SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE SÃO PAULO

Após diversas reuniões iniciais da Coordenação Geral do Processo de Elaboração do PEEDH, formada pelo Comitê Estadual dos Direitos Humanos de SP; o Condepe - Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; a Edepe - Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo; e a Ouvidoria Geral da Defensoria Pública de São Paulo, foi idealizado o Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, como ponto de partida para o processo de construção do documento base do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo.

O Seminário aconteceu no dia 09 de fevereiro de 2017 no auditório da sede da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, contando com representantes do estado e da sociedade civil. Na mesa principal, os palestrantes Moacir Gadotti, Margarida Genevois e Maria Nazaré Zenaide, referências para o movimento brasileiro de direitos humanos e participantes do processo de construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, fizeram um panorama sobre o passado, presente e futuro da Educação em Direitos Humanos no país²¹.

19. BRASIL. *Decreto Lei n. 27503 de 2006*. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57503-de-06-de-dezembro-de-2016/> Acesso em: 6 nov. 2017.

20. FLEM. Governo da Bahia Lança Plano Estadual de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.flem.org.br/2010/03/22/governo-da-bahia-lanca-plano-estadual-de-direitos-humanos/> Acesso em: 06 de novembro de 2017.; RCDH. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/PeEDH-PeDH-ES.pdf> Acesso em: 6 nov. 2017.

21. PEEDHSP. São Paulo dá início à construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. Disponível em <http://peedhsp.blogspot.com.br/search?updated-max=2017-02-16T11:37:00-08:00&max-results=7&start=17&by-date=false> Acesso em: 6 nov. 2017.

3.2. REUNIÕES DOS EIXOS TEMÁTICOS

A partir do Seminário referido no tópico anterior, houve a designação de reuniões para construção do texto base do PEEDH e a divisão em grupos, conforme os cinco eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, contando com a seguinte divisão: Educação Básica, coordenadoras: Denise Carrera (Ação Educativa) e Juliana Fonseca Neri (Instituto Paulo Freire); Educação Superior, coordenadores: Wagner Hosokawa (Doutorando – UFABC) e Eloisa Gabriel (Central de Movimentos Populares); Educação Não Formal, coordenadores: André Alcântara (Centro de Direitos Humanos da Sapopemba) e Márcia Guerra (Condepe); Educação e Mídia, coordenadores: Ismar de Oliveira Soares (ECA-USP), Maria Rehder (ECA-USP) e Janaina Abreu (CEDHECA Paulo Freire); Educação e Segurança Pública, coordenadora Gorete Marques (NEV-USP).

Em 04 de maio de 2017 foi publicada pelo Condepe, no Diário Oficial²², deliberação que estabeleceu os procedimentos para o processo de elaboração do PEEDH. Referida deliberação institucionalizou o grupo de trabalho da Coordenação Geral da Elaboração do PEEDHSP, com a atribuição de elaborar os procedimentos, a metodologia e o cronograma, bem como as orientações do processo de construção do Plano que seriam entregues aos eixos temáticos.

Além disso, a Coordenação do PEEDH teve como função o recebimento das atas dos encontros dos eixos e sua sistematização, para então promover a Audiência Pública de aprovação do documento preliminar. Aprovado o texto base, este seguiria para Audiências Públicas realizadas na divisão geográfica da Defensoria Pública e nas localidades que conseguissem mobilização para debaterem o documento. Por fim, a Coordenação teria ainda o objetivo de sistematizar as contribuições das audiências, redigir o documento final, e submetê-lo para aprovação pelo Condepe, o qual procederia ao encaminhamento para o Executivo Estadual.

Foi traçado o calendário dos encontros dos eixos temáticos, tendo sido realizados 5 encontros, 4 na sede da Defensoria Pública e 1 na sede do Condepe, sempre aos sábados pela manhã. Cada eixo se reuniu de maneira separada e iniciou os trabalhos com o diagnóstico fundado em dados da realidade, de forma que as propostas pudessem dar respostas aos problemas existentes no Estado de São Paulo. Após, pensou-se em diretrizes, objetivos, metas e responsáveis, de modo que o Plano não fosse uma mera carta de intenções.

3.3. AUDIÊNCIA PÚBLICA PARA APROVAÇÃO DO TEXTO BASE

Como forma de capacitação para as Audiências Públicas do segundo semestre, foi organizada uma palestra no dia 14 de julho de 2017 ministrada pelo Professor Genuíno Bordignon (Professor Adjunto da UnB), o qual também conduziu a Audiência Pública para fechamento do texto base do PEEDH no dia 15 de julho de 2017 pela manhã, o qual foi aprovado e encaminhado para as audiências públicas no interior do Estado.

22. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 127 (82) – 135. Justiça e Defesa da Cidadania

Vale destacar que o texto base foi objeto de muitos debates, de modo que o texto do Plano pudesse ser exequível e priorizasse por volta de cinco diretrizes em cada eixo (com exceção do eixo educação básica, que acabou contando com 6 diretrizes), perfazendo o total de 50 páginas com a inclusão dos diagnósticos de cada eixo²³.

Durante a referida audiência pública, o ponto que mais encontrou divergência foi o do Eixo de Segurança Pública e Sistema de Justiça, diretriz 3, objetivo 3, meta 3.1, a qual visava garantir a realização mínima de 1/3 de cursos anuais de formação de profissionais da segurança pública e do sistema de justiça em universidades e institutos de pesquisa e a meta 3.2, a qual visava a garantia de realização mínima de 1/3 de profissionais nos cursos de formação de segurança pública e do sistema de justiça por profissionais de outros órgãos públicos e de militantes e participantes de Movimentos Sociais e Sindicais e de entidades da sociedade civil.

O ponto de discordância residiu na estipulação de porcentagem, sem um respaldo científico para tanto. Os demais participantes não concordaram com a supressão da porcentagem, pois entendeu-se que era necessário fixar algum patamar, ainda que mínimo, para futura cobrança e monitoramento do cumprimento da proposta. Foi inserida, por iniciativa da Polícia Militar, o termo “respeitando a construção curricular dos cursos” no final da meta 3.2. Todavia, em razão do não consenso da proposta, o texto foi submetido à votação, consignando-se a resistência da Polícia Militar quanto a fixação de uma porcentagem.

3.4. AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DE CONTRIBUIÇÕES AO TEXTO BASE REALIZADAS PELO ESTADO DE SÃO PAULO

Diferentemente do processo de elaboração dos Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos aprovados na Bahia (2010)²⁴ e no Espírito Santo (2014)²⁵, construído com debates da sociedade civil organizada, o Estado de São Paulo contou com a realização de audiências públicas de debates com a sociedade civil em geral e de maneira descentralizada.

Ao todo foram realizadas 22 das 23 audiências públicas previstas. Com exceção da cidade de Osasco, que teve a audiência cancelada por problemas de agenda do local em que se realizaria, as 22 audiências ocorreram nas cidades de Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, Mogi da Cruzes, Marília, Bauru, São Bernardo do Campo, Registro (Vale do Ribeira), Santos, São José dos Campos Guarulhos, Franca, Campinas, São Carlos, Jundiaí, Sorocaba e Lins, sendo que na capital do estado foram feitas em três regiões periféricas (Zona Leste – Jardim Sapopemba; Zona Norte-Oeste – Jardim Paulistano; Zona Sul – Jardim Ângela),

23. Instituto Paulo Freire. *Texto Base do Plano Estadual em Educação de Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.paulofreire.org/download/pdf/18072017_Final_TextoBase_PlanoEstadualEduca%C3%A7%C3%A3oemDireitosHumanosSP.pdf Acesso em: 6 nov. 2017.

24. FLEM. Governo da Bahia Lança Plano Estadual de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.flem.org.br/2010/03/22/governo-da-bahia-lanca-plano-estadual-de-direitos-humanos/> Acesso em: 6 nov. 2017.

25. RCDH. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/PeEDH-PeDH-ES.pdf> Acesso em: 6 nov. 2017.

além de uma na região central, na sede da Defensoria Pública próximo à praça da Sé. Por fim, ocorreu uma de fechamento, com metodologia diversa, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Os locais das audiências públicas foram traçados conforme a divisão geográfica da Defensoria Pública em regionais, o que abrange todo o Estado de São Paulo, com exceção da cidade de Lins, a qual não dispõe de unidade da Defensoria, mas contava com articulação regional. Além disso, priorizou-se as datas com uma semana de antecedência às das Pré-conferências da Defensoria Pública, nas quais são recebidas contribuições da sociedade civil para traçar o Plano de Atuação da Instituição²⁶. Assim, os presentes eram convidados também a participar das Pré-conferências. As audiências também foram realizadas ou no período noturno, nas datas de meio da semana, ou no período matutino aos sábados.

As audiências do Plano tinham como objetivo coletar contribuições para o aprimoramento do texto base do PEEDH, de modo que foram colhidas mais de 400 contribuições em todo o Estado. Em cada uma das Audiências o texto base foi lido e os presentes puderam se manifestar em relação a cada uma das diretrizes, metas, objetivos e responsáveis.

Vale destacar a organização da Polícia Militar do Estado de São Paulo, que compareceu em peso às audiências, em grande parte para defender a supressão da porcentagem estipulada nas metas 3.2 e 3.1, do objetivo 3, da diretriz 3 do Eixo de Segurança Pública e do Sistema de Justiça.

Destaque-se ainda que no dia 11 de agosto de 2017, no Campus Baixada Santista da Unifesp, ocorreu em Santos uma das audiências públicas que motivou a Coordenação Geral a lançar uma nota pública em razão da presença de muitos policiais fardados e armados, além de denúncias feitas por participantes da sociedade civil após uma série de conflitos ocorridos no dia²⁷. A Coordenação Geral registrou reclamações semelhantes nas audiências de Franca (22/08) e São Carlos (24/08). Após a expedição de ofícios à Secretaria de Segurança Pública pelo Condepe e Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Defensoria Pública de São Paulo, a participação da Polícia Militar nas demais audiências ocorreu sem o registro de ocorrências da mesma natureza.

Finalmente, no dia 28 de setembro de 2017 foi realizada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, a Audiência Pública final do processo de elaboração do PEEDH, a qual contou com a participação da Secretária Nacional de Cidadania²⁸, representantes do governo do Estado, Ministério Público, Polícia Militar do Estado de São Paulo, do legislativo estadual e federal. Referida audiência marcou o fechamento do ciclo das audiências e contou com falas dos representantes das instituições a respeito da importância da educação em Direitos Humanos²⁹.

26. Sobre o assunto, confira: <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=6246>.

27. Mais informações: confira <http://peedhsp.blogspot.com.br/2017/08/nota-publica-da-coordenacao-geral-do.html>

28. Confira: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2017/setembro/em-sao-paulo-secretaria-flavia-piovesan-participa-de-audiencia-publica-sobre-plano-estadual-de-educacao-em-direitos-humanos>

29. Confira: <http://www.paulofreire.org/noticias/621-audi%C3%Aancia-p%C3%ABblica-do-plano-estadual-de-educa%C3%A7%C3%A3o-em-direitos-humanos-de-s%C3%A3o-paulo-%C3%A9-marcada-por-polariza%C3%A7%C3%A3o-entre-pm-e-movimentos-sociais-2>

3.5. APROVAÇÃO DO TEXTO REVISADO PELA PLENÁRIA DO CONDEPE

Atualmente, após a Coordenação Geral ter revisado o texto base, aguarda-se a designação de uma reunião extraordinária, que previsão de realização ainda em janeiro de 2018, para aprovação pela plenária do Condepe do texto base, o qual será submetido para as instâncias competentes, de modo a integrar o ordenamento jurídico.

Para a implementação e monitoramento do Plano, o Condepe também reformulou uma de suas Comissões Internas, a de Educação em Direitos Humanos, para ampliá-la, permitindo a participação de mais entidades da sociedade civil e representantes de secretarias do governo do Estado.

4. O PAPEL DA DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO NA ELABORAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Defensoria de São Paulo, criada apenas em 2006 após grande articulação da sociedade civil organizada, foi uma das instituições procuradas pelo Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo - CEDHSP³⁰ para, juntamente com o Condepe, promover o processo de elaboração do PEEDH.

Vale ainda destacar que a Defensoria Pública, após sucessivas reformas legislativas e de envergadura constitucional, firmou como missão institucional a defesa dos direitos humanos, passando a exercer funções típicas de verdadeiro ombudsman³¹. Assim, o art. 134 da Constituição Federal dispõe que a Defensoria Pública é “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal”.

No mesmo sentido, a Lei Orgânica das Defensoria (Lei Complementar 80/94, com Redação dada pela Lei Complementar nº 132, de 2009) estabelece em seu art.

30. O Comitê Estadual foi constituído por várias entidades de direitos humanos, a partir da articulação no contexto do I Fórum Mundial de Direitos Humanos, realizado em dezembro de 2013, em Brasília, com os objetivos de mobilizar, articular e fortalecer a pauta dos direitos humanos em São Paulo, contado com os seguintes integrantes: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, Instituto Paulo Freire, CEDHECA Paulo Freire e Central de Movimentos Populares-CMP, Ouvidoria da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra-MST. Disponível em: <http://peedhsp.blogspot.com.br/2017/02/sao-paulo-da-inicio-construcao-do-plano.html#more>.

31. O *ombudsman* atua em uma agência estatal independente encarregada de verificar possíveis ilegalidades e violações de direitos cometidas pelo Estado. Sobre o tema veja, SARMENTO, Daniel. *Dimensões Constitucionais da Defensoria Pública da União*. Parecer. UERJ. 2015. Disponível em http://www.anadef.org.br/images/Parecer_ANADEF_CERTO.pdf. Acesso em: 6 nov. 2017.

3ºA, que: “São objetivos da Defensoria Pública: III – a prevalência e efetividade dos direitos humanos”, sendo que o art. 4º determina que: “São funções institucionais da Defensoria Pública, dentre outras: III – promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico”.

A Lei Complementar Estadual de São Paulo 988, de 09 de janeiro de 2006, que organiza a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, é mais específica ao estabelecer em seu art. 5º que “são atribuições institucionais da Defensoria Pública do Estado, dentre outras: VI – promover: j) trabalho de orientação jurídica e formação sobre Direitos Humanos e cidadania em prol das pessoas e comunidades carentes, de forma integrada e multidisciplinar”³².

Para tanto, a Defensoria de São Paulo conta com a Escola da Defensoria Pública do Estado (EDEPE), a qual promove a atualização profissional e o aperfeiçoamento técnico dos membros da carreira, estagiários e servidores, realizando cursos, conferências, seminários e outras atividades (at. 58, inc. I da LCE 988/2006), contando com recursos advindos dos honorários recebidos pela instituição, quando esta tem êxito em processos judiciais.

Além da Escola, a Defensoria conta ainda com 9 Núcleos Especializados, dentre eles o de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH (art. 52, parágrafo único, 2 da LCE 988/2006), o qual tem como uma de suas atribuições dispostas em seu Regimento Interno (Deliberação do Conselho Superior da Defensoria Pública nº 69 de 04 de Abril de 2008), art. 2º, incisos “VIII - informar, conscientizar e motivar a população carente, inclusive por intermédio dos diferentes meios de comunicação, a respeito de seus direitos e garantias fundamentais, em suas respectivas áreas de especialidade, em coordenação com a assessoria de comunicação social e a Escola Superior da Defensoria Pública” e “XXII - promover e incentivar a constante e a efetiva participação da sociedade civil na divulgação e no aperfeiçoamento nas questões inerentes aos Direitos Humanos”. Além do NCDH, os demais Núcleos Especializados auxiliaram na articulação e realização das audiências públicas realizadas no segundo semestre de 2017 para contribuições ao PEEDH.

Ademais, a Ouvidoria Geral da Defensoria Pública de São Paulo também integrou ativamente no processo de elaboração do PEEDH, sendo órgão superior da instituição (art. 36 da LCE 988/2006), que tem como função promover atividades de intercâmbio com a sociedade civil (art. 105-C, inc. V da LC 80/94), de modo que participou ativamente na articulação com movimentos sociais e no próprio processo de elaboração do texto do PEEDH, seja nas reuniões dos eixos, seja nas audiências públicas.

Por fim, ressalte-se que, pese o fato da Defensoria Pública ser órgão do Estado, tal instituição frequentemente exerce função contramajoritária, colocando-se contrária a violações perpetradas pelo próprio poder estatal, estando em sua missão institucional a educação em Direitos Humanos como ferramenta disponível para superação das desigualdades. Desse modo, dada sua vocação natural, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, por intermédio da Administração

32. BRASIL. *Lei Complementar Estadual n. 988 de 2006*. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2006/lei.complementar-988-09.01.2006.html> Acesso em: 2 nov. 2017.

Geral, Escola da Defensoria do Estado, Ouvidoria Geral e Núcleos Especializados, apoiou prontamente todo o processo de elaboração do texto base do PEEDH, bem como prestou suporte para a realização das audiências públicas de contribuições ao texto base no segundo semestre de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos é importante ferramenta para emancipação dos cidadãos, no sentido de terem consciência de seus direitos e saber como exigí-los. Assim, evidencia-se que o direito à educação deve ser considerado a partir do respeito e proteção aos Direitos Humanos.

Existem várias formas de promover a educação de direitos, valendo ressaltar que especialistas da Anistia Internacional, recentemente, abordaram de forma unificada os processos de Educação em Direitos Humanos e seus resultados pretendidos, destacando três propostas que ligam a educação e os Direitos Humanos de forma abrangente: educação sobre direitos humanos (a partir de aspectos cognitivos), educação por meio dos direitos humanos (métodos participativos que criam habilidades para a cidadania ativa) e educação para os direitos humanos (promovendo a habilidade dos participantes para falar e agir em face de injustiças)³³.

Por conseguinte, a Educação em Direitos Humanos pode ser conduzida por professores que tenham conhecimento global sobre a temática, sobretudo que tenham habilidade de ajudar os alunos a desenvolverem a empatia, reconhecendo os aspectos morais e obrigações legais que envolvam os direitos de toda pessoa humana. A palavra “direitos” tem poder intelectual e emotivo e a sua ampla compreensão e peso argumentativo são razões importantes pelas quais um professor deve insistir no seu uso³⁴. Assim, ensinar os conceitos corretos de Direitos Humanos fornecem às pessoas a habilidade de pensamento crítico no campo da justiça social.

O conhecimento adquirido pela população em cursos de educação em Direitos Humanos, permitem que seja possível, por exemplo, exigir das instituições a efetivação de Direitos, a correta fiscalização do emprego de verbas públicas e a mudança de mentalidades que permitirá, por via de consequência, o aprendizado de critérios mais adequados para a escolha dos governantes.

No âmbito institucional, a Escola da Defensoria tem desenvolvido o curso de defensores e defensoras populares, voltado à formação de lideranças que replicarão os conhecimentos adquiridos. Os cursos são geralmente realizados em local e horários conforme demanda do movimento social. Atualmente tem sido ainda organizados cursos de defensores populares voltados a populações específicas, como o recente curso realizado no segundo semestre de 2017 voltado à população

33. International Amnesty. *Human Rights Education*. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/> Acesso em: 6 de nov. 2017.

34. MARTIN. J. Paul. *Human Rights--Education for What?* Human Rights Quarterly, Vol. 9, Nº. 3. Aug., 1987. pp. 414-422: The Johns Hopkins University Press Stable. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/761882>. Acesso em: 6 nov. 2017.

em situação de rua e profissionais que atuam diretamente com este público³⁵. Em Ribeirão Preto, o curso de defensoras populares será direcionado às presas da penitenciária feminina e contará para fins de remissão da pena³⁶.

Todavia, apesar das iniciativas da Defensoria Pública, não há ainda um projeto político pedagógico pensado para que a educação em Direitos Humanos seja de fato uma política institucional replicada em todas as unidades, desafio este que poderá ser superado a partir da instituição do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

As audiências públicas de debates do texto base do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos demonstraram que a população necessita com urgência de políticas públicas voltadas a tais temáticas, sendo possível extrair tal conclusão a partir dos próprios relatórios das audiências³⁷ e do teor de algumas propostas que não compreendiam a extensão do tema, impacto no cotidiano e o próprio conceito de Direitos humanos. A politização da temática e o uso do termo “Direitos Humanos”, de maneira distorcida, provoca na população em geral grande aversão ao debate. Daí a importante tarefa das audiências públicas em desmistificar o conceito e propiciar um debate transparente em relação ao verdadeiro significado dos Direitos Humanos.

Um dos grandes méritos do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos foi justamente o de estar sendo construído “de baixo para cima”, sendo que o Estado, representado pela estrutura fornecida pela Defensoria Pública e pelo Condepe, serviram apenas como instrumento para que a sociedade encontrasse um espaço físico de reunião e apresentação de suas demandas. Desse modo, muito além de uma concepção meramente voltada ao ensino de tratados internacionais de proteção, que também tem seu espaço e importância, o Plano se voltou à prática e à urgência de uma cultura de Direitos Humanos que realmente reflita a realidade.

35. Confira https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/20/cartazes_eventos/010_out_2017/30_10_DefensoresBras_2.pdf

36. Confira https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/20/cartazes_eventos/011_nov_2017/08_Defensoras_Penit.pdf

37. Disponíveis em: <http://www.paulofreire.org/download/PEEDHSP>.

REFERÊNCIAS

OHCHR. **World Programme for Human Rights Education**. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

CIDH. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador)**. Disponível em: <http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm>. Acesso em: 2 nov. 2017.

CNJ. **CNJ e CIDH firmam acordo inédito de cooperação em direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80723-cnj-e-cidh-firmam-acordo-inedito-de-cooperacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

COUNCIL OF EUROPE. **Charter on Education for Democratic Citizenship Directorate of Education and Languages and Human Rights Education**. Disponível em: <<https://rm.coe.int/16803034e5>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

CtIDH. **El Mozote Vs. El Salvador. Sentença**. Série C No. 252, par. 368. Disponível em: <http://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_252_esp.pdf>; Mais sobre o tema: CNJ. CNJ e CIDH firmam acordo inédito de cooperação em Direitos Humanos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 de nov. 2017.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/copy_of_PNEDH.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. **Decreto Lei n. 27503 de 2006**. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57503-de-06-de-dezembro-de-2016>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. **Diário Oficial Poder Executivo** - Seção I São Paulo, 127 (82) – 135. Justiça e Defesa da Cidadania.

_____. **Lei n. 988 de 2006**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2006/lei.complementar-988-09.01.2006.html>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. **Lei n. 13.010 de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art3>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. **Lei n. 16.279 de 2016.** Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Planos de Educação.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília:** Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. P. 04. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010P. 185-186. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FLEM. **Governo da Bahia Lança Plano Estadual de Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.flem.org.br/2010/03/22/governo-da-bahia-lanca-plano-estadual-de-direitos-humanos>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

INTERNATIONAL AMNESTY. **Human Rights Education.** Disponível em: <<https://www.amnesty.org/en/human-rights-education>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Texto Base do Plano Estadual em Educação de Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.paulofreire.org/download/pdf/18072017_Final_TextoBase_PlanoEstadualEduca%C3%A7%C3%A3oemDireitosHumanosSP.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

MARTIN. J. Paul. **Human Rights--Education for What?** Human Rights Quarterly, Vol. 9, No. 3. Aug., 1987. pp. 414-422: The Johns Hopkins University Press Stable. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/761882>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

MPSP. **Programa Estadual de Direitos Humanos**. Decreto Nº 42.209 de 15 de setembro. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/acoes_afirmativas/aa_doutrina/pedh.pdf>. Acesso em: 6 de nov. 2017.

PEEDHSP. **São Paulo dá início à construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://peedhsp.blogspot.com.br/search?updated-max=2017-02-16T11:37:00-08:00&max-results=7&start=17&by-date=false>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

RCDH. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado do Espírito Santo**. Disponível em: <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/PeEDH-Pe-DH-ES.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

SARMENTO, Daniel. **Dimensões Constitucionais da Defensoria Pública da União**. Parecer. UERJ. 2015. Disponível em: <http://www.anadef.org.br/images/Parecer_ANADEF_CERTO.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

UNESCO. **Human Rights Education**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/hman-rights-.education>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

DIREITOS HUMANOS: COMPROMISSO DA OUVIDORIA DA DEFENSORIA PÚBLICA: O PAPEL DA OUVIDORIA-GERAL DA DEFENSORIA PÚBLICA DE SÃO PAULO NA DEFESA DOS DIRETOS HUMANOS

ALDERON PEREIRA DA COSTA¹

RESUMO

Este artigo tratará sobre direitos humanos e o compromisso da Ouvidoria da Defensoria Pública de São Paulo em seu papel na defesa dos direitos da população que dela necessita. Apresentará um panorama geral de participação social na instituição que tem como dever a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita.

PALAVRAS-CHAVE:

Ouvidoria, Defensoria Pública, Direitos Humanos.

1. É Ouvidor-Geral Externa da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This article will deal with human rights and the commitment of the Ombudsman of the Public Defender of São Paulo in its role in the defense of rights. It will present an overview of social participation in the institution that has as its duty the promotion of human rights and the defense, to all judicial and extrajudicial degrees, of the individual and collective rights, in an integral and gratuitous.

KEYWORDS

Ombudsman, Public Defender, Human Rights.

INTRODUÇÃO

A eficácia da ouvidoria, sobretudo no que se refere à capacidade de defender e construir o respeito aos direitos humanos e a democracia, está indissoluvelmente ligada ao compromisso do ouvidor com esses valores. (LYRA, Rubens Pinto – A Ouvidoria Pública no Brasil – modelos em disputa. João Pessoa: Ed UFPB, 2014)

Esse artigo tem por objetivo apresentar um panorama geral de participação social na instituição que tem como dever a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados². Para tanto, em um primeiro momento, resgataremos o histórico de criação da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Após, apresentaremos os mecanismos de participação social, apontando para os desafios de sua manutenção dentro da instituição e, sobretudo, para apontá-los enquanto mecanismos efetivos de defesa dos direitos humanos. Por fim, pretendemos apresentar a Ouvidoria-Geral enquanto órgão da Administração que tem como princípio ser externa à instituição, representando os interesses sempre e acima de tudo, dos/as Usuários/as dos serviços da instituição.

UMA HISTÓRIA DE LUTA. UMA HISTÓRIA DE CONQUISTA DA SOCIEDADE CIVIL

Para falar sobre Ouvidoria, é importante contextualizar aos leitores sobre qual tipo de Ouvidoria estamos falando e em que contexto esse órgão está inserido. Ao falar da Ouvidoria-Geral Externa da Defensoria Pública do Estado de São Paulo é necessário recorrermos à história, para vermos onde, como e por qual razão este Órgão foi criado. Nesse sentido, é fundamental que recuperemos um pouco da história da criação da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

A Constituição de 1988 determinou a criação das Defensorias Públicas Estaduais. Essa implantação ficou a cargo de cada governador. No caso de São Paulo, a demora foi grande e teve que ser provocada pela sociedade civil. Assim, no dia 24 de junho de 2002 foi lançado o “Movimento pela Defensoria Pública”. O ato de lançamento do Movimento pela Defensoria, contou com a participação de mais de 400 (quatrocentas) entidades politicamente organizadas e movimentos sociais, com um único objetivo: criar a Defensoria Pública em São Paulo.

2. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada no ano de 1988, e as mudanças trazidas pela Emenda à Constituição n° 80 de 1994, a Defensoria Pública é, nos termos do art. 134, [...] é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal. Para saber mais: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 nov 2017.

Foi decisiva a participação, dentre outras entidades, do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (Condepe) e da Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos (CTV); os quais passaram a empreender debates e promover a articulação de um número cada vez maior de entidades politicamente organizadas e movimentos sociais, os quais acabaram por subscrever o Manifesto pela Criação da Defensoria Pública em São Paulo (anexo 01). Após várias manifestações, reuniões e articulações, em 19 de janeiro de 2006, o então Governador Geraldo Alckmin assinou a lei que criava a Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

A lei que criou a Defensoria, Lei Complementar Estadual nº 988/2006, foi inovadora em diversos sentidos, sendo que o que mais chama a atenção é a previsão de uma série de mecanismos de participação social. Esses mecanismos foram criados com o objetivo de garantir a abertura da Defensoria à participação social e para que a sociedade civil tivesse formas de acompanhar e influenciar na organização e desenvolvimento dos trabalhos da instituição.

A previsão de participação social na construção das políticas institucionais da Defensoria Pública e na fiscalização da atuação de seus membros e servidores/as é mais do que uma diretriz principiológica; tal participação e controle social estão previstos de forma expressa e clara na Lei Complementar Estadual nº 988 de 2006, sem que haja qualquer margem para dúvida sobre a sua abrangência, objetivo e legitimidade. Vejamos:

O art. 6º, inciso III, do diploma supramencionado informa que são direitos das pessoas que buscam atendimento na Defensoria Pública, entre outros, a participação na definição das diretrizes institucionais e no acompanhamento da fiscalização das ações e projetos por ela desenvolvidos, da atividade funcional e da conduta pública dos membros e servidores. São três os espaços previstos por lei para a participação e fiscalização popular na Defensoria Pública:

- a) Conferência Estadual e Pré-Conferências Regionais
- b) Momento Aberto
- c) Ouvidoria-Geral

Assim, para informar ao leitor sobre os mecanismos de participação social da Defensoria Pública, passaremos a expô-los, um a um, a fim de que entendamos a influência deles para a a defesa dos direitos humanos dentro da instituição.

OS CICLO DE CONFERÊNCIAS E O ENFRENTAMENTO ÀS VIOLAÇÕES AOS DIREITOS HUMANOS DOS/AS USUÁRIOS/AS DA INSTITUIÇÃO

O Ciclo de Conferências³ está previsto na Lei Complementar Estadual nº 988/2006 e tem o objetivo de aproximar a Defensoria Pública dos vários atores sociais (movimentos, entidades privadas e públicas, usuários/as dos serviços) para compreender suas necessidades e com isso receber propostas para atualizar sua missão e melhorar seu atendimento.

3. Para saber mais sobre as Conferências, acessar: <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=6246>. Acesso em 18 out. 2017.

As Conferências são realizadas a cada dois anos, instituindo-se como um espaço vital para a instituição, no qual Usuários/as, Entidades, Movimentos Sociais e Organizações da Sociedade Civil dialogam e deliberam sobre as diretrizes que devem orientar o trabalho de toda a Defensoria Pública do Estado de São Paulo. O documento que sistematiza os resultados do evento com as propostas aprovadas pela sociedade é o Plano Anual de Atuação. No que diz respeito a esses Ciclos de Conferências, a legislação delimitou as formas como os órgãos da Defensoria Pública podem compor esse processo participativo, que é direito garantido em lei de todo Usuário e toda Usuária da Defensoria Pública. As conferências devem contar com a ampla participação da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais, conforme previsão do artigo 31, inciso XIX, da Lei Orgânica da instituição.

O Ciclo acontece em três etapas, sendo elas a Pré-Conferência, a Conferência Estadual e o Monitoramento. No primeiro momento, a chamada Pré-Conferência, qualquer pessoa interessada em participar do espaço, deve comparecer à Regional da Defensoria mais próxima a sua residência e se inscrever em um dos 9 (nove) eixos temáticos⁴. Após essa inscrição, a pessoa participará da formulação de propostas e, coletivamente, deliberará e elegerá delegados/as que vão representar a Regional na etapa estadual.

Na etapa seguinte, chamada de Conferência Estadual, os/as delegados/as eleitos/as na etapa anterior debatem as propostas das regionais. Ao final, são eleitas as propostas que orientarão a formulação do Plano de Atuação da Defensoria Pública. Nesse momento, observadores/as e outras pessoas podem participar, tendo direito à voz, mas somente as/os delegadas/os eleitos/as têm direito a voto nos Grupos de Trabalho e na Sessão Plenária.

A implementação e o monitoramento, que constituem a terceira etapa do ciclo, acontecem através do acompanhamento, pelos delegados/as e pela sociedade civil, das ações voltadas à implementação das propostas. As propostas eleitas na Conferência Estadual são sistematizadas, conforme já dissemos, no Plano de Atuação, devendo servir, inclusive, de parâmetro para a proposta orçamentária da instituição junto ao governo.

O Ciclo de Conferência representa um importante espaço de participação com o potencial de aumentar a sensibilidade da Defensoria Pública às reais necessidades da população. Considerando ser um dos espaços que mais diferencia a Defensoria Pública das outras instituições do Sistema de Justiça e, ainda, o fato de que é a população beneficiária dos serviços que tem esse espaço para falar sobre o que de fato é mais importante, nos parece ser um importante lugar de defesa aos direitos humanos, formação e Educação em Direitos Humanos e, ainda, um momento de enfrentamento às diversas violações de direitos pelas quais passam essas pessoas. Isso porque é nesse momento que as pessoas que usam os serviços ou àqueles/as que representam alguma instituição social dialogam junto às/aos Defensoras/es Públicos/as para pensar em uma atuação estratégica da instituição nesse sentido.

4. Os eixos temáticos são: Cidadania, Direitos Humanos e Meio Ambiente; Direitos do Idoso e da Pessoa com Deficiência; Direitos do Consumidor; Diversidade e Igualdade Racial; Habitação, Urbanismo e Conflitos Agrários; Infância e Juventude; Política de Atendimento e Educação em Direitos Humanos; Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher e Situação Carcerária.

Contudo, para que isso possa acontecer, nos parecer ser de extrema importância criar canais efetivos de comunicação, diálogo e transparência, dando condições para que as pessoas sejam informadas e construam um conhecimento sobre o trabalho realizado pela instituição ao longo de todo o processo.

As conferências têm sofrido com a queda na participação, ciclo a ciclo. Identificamos problemas na organização e divulgação do evento em inúmeras regiões e pudemos constatar que há uma dificuldade na metodologia de moderação na elaboração de propostas. Infelizmente, a falha na metodologia também significa um baixo aproveitamento da riqueza das discussões e muitos relatórios acabam se debruçando exclusivamente sobre as propostas, sem registros mais detalhados e que poderiam contribuir para a tarefa do Conselho Superior de repensar a rotina e a gestão da instituição. Precisamos ser capazes de enxergar a população como aliada da Defensoria Pública na tarefa de melhorar as condições do serviço prestado e de incidir sobre as estratégias políticas regionais e estaduais. Para otimizar o trabalho dos/as participantes fez falta, por exemplo, materiais explicativos sobre a Defensoria Pública que contextualizassem aos presentes as suas atribuições.

Outro desafio que a Ouvidoria enfrenta é a criação de um modelo eficaz de monitoramento do plano de atuação. É necessário que haja transparência máxima para que toda a população – e em especial delegados e delegadas – seja regularmente informada a respeito das medidas adotadas pela Defensoria Pública para implementar as pautas estratégicas. Foram, inclusive, aprovadas medidas como a criação de indicadores para mensurar a evolução e qualificar este acompanhamento. Notamos, no entanto, um distanciamento da instituição com relação ao seu público nos dois anos que seguem à realização de um ciclo de conferências, por exemplo, com a demora para a elaboração do plano de atuação, com a falta de documentação das reuniões de monitoramento realizadas (por meio de atas, gravações e transmissões ao vivo) e, ainda, com a baixa repercussão midiática deste monitoramento.

A Ouvidoria compreende que a avaliação que os ciclos de conferências vêm recebendo da sociedade – e que culmina com a queda em sua participação – está diretamente relacionada à ausência de mecanismos efetivos e consistentes de monitoramento e cobrança de resultados. A administração da Defensoria Pública e o Conselho Superior ainda estão por demonstrar que consideram as conferências e a participação social uma prioridade, sob o risco de continuarem sendo alvo de duras críticas, as quais a Ouvidoria não pode se furtar a escutar e transmitir.

O MOMENTO ABERTO, ESPAÇO DE FALA PARA OUVIR OS/AS QUE POUCO FALAM

A sociedade civil ao elaborar o projeto de lei que deu origem à instituição, compreendeu que seria muito importante ter um espaço de fala no órgão máximo da instituição e que esse espaço fosse garantido na lei. Assim, a Lei Complementar nº 988/2016 previu, em seu art. 29, §4º, a palavra a quem quiser dialogar com os/

as representantes dos/as Defensores/as Públicos, chamados de Conselheiros/as, e que compõem o Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, que é órgão que tem como finalidade principal deliberar sobre os rumos da instituição. A esse espaço, foi dado o nome de “momento aberto”.

O Conselho Superior se reúne, ordinariamente, às sextas-feiras, a partir das 09h30. Assim, as pessoas que tiverem interesse de conversar com os/as Conselheiros/as ou fazer algum comunicado para expor questões de seu interesse, devem chegar com quinze minutos de antecedência ao início da sessão para se inscrever no momento aberto. É assegurada a palavra a cada pessoa pelo tempo de 5 (cinco) minutos. Existe também um sistema de monitoramento⁵ com relação às demandas apresentadas, mas apenas para casos em que a pessoa que se manifesta, também solicita, por escrito, uma resposta dos/as Conselheiros/as ao seu caso/demanda.

A Ouvidoria-Geral fomenta a participação da sociedade neste espaço, muito em razão de tentar aproximar a população à instituição, para além da Ouvidoria-Geral. Recentemente muitas pessoas compareceram ao momento aberto para relatar graves violações aos direitos daqueles que moravam na reunião central de São Paulo⁶. Mais de 10 (dez) pessoas de organizações diferentes, moradores da região, solicitaram providências à Defensoria Pública, o que resultou numa pressão importante para a atuação dos Defensores/as naquela região.

Nos parece que o momento aberto é mais uma importante inovação que está prevista na Lei Orgânica da Defensoria Pública e que se apresenta como uma conquista daqueles/as que lutaram pela criação da instituição. Ocorre que muitas vezes, como podemos ver nas sessões ordinárias do Conselho Superior⁷, não há um tratamento adequado àqueles/as que recorrem a esse espaço. Muitas pessoas que chegam até lá não têm muita informação do que é a Defensoria Pública e mesmo o que os/as Conselheiros/as podem fazer a respeito dos problemas apresentados. Porém, ao invés dos/as Conselheiros/as usarem esse espaço para se aproximarem da sociedade civil, muitas vezes acabam por afastar as pessoas de lá.

A SOCIEDADE DENTRO DA INSTITUIÇÃO: PARA ALÉM DOS TOGADOS

Por fim foi criada a Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo que tem como responsável do órgão alguém da sociedade civil, com autonomia na gestão do órgão. A Ouvidoria Externa é órgão da Administração Superior da Defensoria e dentre seus objetivos estão: a atuação para o aumento da transparência, a melhoria do acesso e o aprimoramento da qualidade do atendimento

5. Para saber mais, acesse: <<http://spfapp01.defensoria.sp.gov.br/dpesp/csdp/momentoaberto/default.aspx>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

6. Sobre isso, acessar: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/23/Documentos/Nota_de_Rep%C3%BAdio_Cracolandia.docx.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

7. A Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública grava e transmite todas as sessões ordinárias do Conselho Superior. Os vídeos são abertos a qualquer pessoa e podem ser encontrados em nosso canal do YouTube, através do endereço: <https://www.youtube.com/user/ouvidoriageraldpesp>

da instituição, bem como o fortalecimento de sua relação e articulação com os Movimentos Sociais. Tem como política de atendimento garantir a existência de portas de entrada sempre abertas à população que usa os serviços da Defensoria Pública, àqueles/as que aqui trabalham, bem como às pessoas que estão em busca de informações sobre a instituição e que acabam chegando até nós.

O objetivo da Ouvidoria é que as manifestações que chegam até nós, em forma de reclamação, sugestão ou elogio, tornem-se instrumentos para garantir o bom funcionamento e a qualidade dos serviços prestados pela instituição. Buscamos sempre a abertura para o diálogo a respeito de qualquer questão que chegue ao conhecimento do órgão, promovendo o encaminhamento para os mais diversos setores da Defensoria Pública, trabalhando como instrumento facilitador de acesso à justiça.

Assim, ao falar da Ouvidoria, da sua criação, do seu funcionamento e da sua estrutura, estamos falando de acesso à justiça e, enfim, de Direitos Humanos. São dois temas complexos e desafiadores para todos/as que estão engajados e comprometidos na construção de um país com mais justiça e menos desigualdades.

A existência de Ouvidorias com caráter externo às instituições, de forma geral, deveria ser sinal da garantia dos direitos aos/às cidadãos/ãs beneficiários/as dos serviços prestados. Infelizmente essa não é a realidade das Ouvidorias que conhecemos. Principalmente daquelas Ouvidorias que não contam com autonomia de atribuições e que, entendemos, só poderão ser autônomas a partir de uma aproximação da sociedade civil. Essa relação dialógica de participação é o que qualifica e garante uma ouvidoria mais comprometida.

Para ter uma atuação comprometida com os direitos humanos, a Ouvidoria precisa ser uma conquista da sociedade civil, não sendo exagero afirmar que essa conquista só se dá pela luta da sociedade civil organizada. Nesse sentido, a Ouvidoria não pode estar à mercê da instituição, que por entendimento ou por uma necessidade, cria a Ouvidoria e lá coloca um gestor, o/a Ouvidor/a.

Entendemos que qualquer ouvidoria que se queira no mínimo autônoma, comprometida com as pessoas que procuram seus direitos ou os serviços dos órgãos públicos, precisa contar não só com o respaldo da sociedade, mas sobretudo com o controle da sociedade. A partir do momento que a ouvidoria questiona os órgãos ou seus gestores, o conflito é gerado.

É importante destacar que não basta somente esta aproximação com a sociedade civil organizada, há a necessidade de ter em sua estrutura canais de participação direto da sociedade civil. Um exemplo concreto disso, é o conselho consultivo da Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública de São Paulo, na qual pessoas dos vários seguimentos da sociedade civil compõe este órgão de consulta, fiscalização e orientação das ações da ouvidoria e do ouvidor. Como afirma o professor Rubens Pinto Lyra, “é a interlocução com a sociedade, que qualifica o controle do funcionamento desse órgão, e a própria atuação do Ouvidor” (2012, p. 40).

Para além da participação social, a ouvidoria precisa também estar ao lado dos movimentos e entidades que lutam pela efetivação de direitos. Essas lutas se efetivam em várias formas e pautas, como a defesa da dignidade humana, da

moradia, do sistema prisional, da família ou até na luta política da transformação social. A ouvidoria deve se interessar por todos os temas que dizem respeito aos direitos humanos e de tudo aquilo que impeça seu acesso à justiça.

Uma ouvidoria deve ser engajada politicamente para dar conta de sua missão. Ela precisa ir além do trabalho de balcão e deve avançar para além do tecnicismo e fluxos burocráticos. Precisa ser uma presença constante de apoio e fortalecimento da sociedade civil. Pensar uma Ouvidoria autônoma, democrática, com participação direta da sociedade civil, com independência do seu gestor é um caminho para ter um órgão comprometido com os direitos humanos. Partimos de uma compreensão de que só as condições internas e estruturais não são suficientes para que uma Ouvidoria seja comprometida com a defesa dos direitos humanos. É necessário que seu gestor também tenha um compromisso e uma prática com a defesa dos Direitos Humanos.

Nosso trabalho atual, na ponta, vai desde o atendimento ao/à Usuário/a ao acompanhamento de pautas estratégicas de entidades e movimentos sociais. Nesse sentido, nossos relatórios anuais de atividades⁸ informam a todos/as sobre nosso trabalho. A exemplo disso, podemos citar a organização da VI Jornada da Moradia Digna, participação e organização da elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e acompanhamento de diversos GTs.

A Ouvidoria-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo se dedica à fiscalização do trabalho efetuado pela instituição, sempre em busca do melhor atendimento ao Usuário. Assim, a nossa missão vai desde o monitoramento da prestação de contas da Defensoria Pública à sociedade sobre o resultado das conferências e da implementação dos planos de atuação, a garantia do momento aberto e a efetivação de uma Ouvidoria-Geral autônoma. Nos preocupa, por isso, o acesso à justiça e participação da sociedade no sistema de justiça, uma vez que entendemos que democracia e participação dizem respeito aos direitos humanos. Assim, compreendemos o papel da Ouvidoria na inafastável necessidade de tecer críticas fundamentadas para o fortalecimento dos mecanismos de participação e da proximidade da Defensoria dos Movimentos Sociais e de seus usuários/as e disso não nos furtaremos.

8. Para ver os relatórios de gestão: <<https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=5718>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

LYRA, Rubens Pinto. **Modalidades de ouvidoria pública no Brasil: terceira coletânea**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 327 p.

LYRA, Rubens Pinto. **Defensorias del Pueblo y Ouvidorías en Iberoamerica: nuevos conceptos y perspectivas** (organizador, com Carlos R. Constenla, e co-autor). Editora da Universidade Nacional do Litoral/Instituto Latinoamericano do Ombudsman/ UFPB: Santa Fé, Buenos Aires e João Pessoa, 2012.

SÃO PAULO. **Lei Estadual nº 988/2006**, de 09 de janeiro de 2006. Organiza a Defensoria Pública do Estado, institui o regime jurídico da carreira de Defensor Público do Estado.

ZAFFALON L. CARDOSO, Luciana. **Participação Social: inovações democráticas no caso da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2011.

ANEXO 1

MANIFESTO PELA CRIAÇÃO DA DEFENSORIA PÚBLICA EM SÃO PAULO

O QUE É A DEFENSORIA PÚBLICA?

É o órgão público que garante às pessoas carentes o acesso à Justiça, ou seja, que permite às pessoas que não podem pagar ter um advogado especializado para orientá-las e defender seus direitos na Justiça.

POR QUE IMPLANTAR A DEFENSORIA PÚBLICA EM SÃO PAULO?

Dado o elevado grau de pobreza e desigualdade social existente no Brasil, a grande maioria dos brasileiros não tem condições econômicas de contratar um advogado.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 134, estabelece que a Defensoria Pública é uma instituição essencial para garantir a todas as pessoas, em condição de igualdade, o acesso à Justiça.

No Brasil só 6 Estados não possuem Defensoria Pública, entre eles São Paulo. Este serviço à população carente, no nosso Estado, tem sido prestado de forma – embora competente – ainda precária e limitada, através da Procuradoria de Assistência Judiciária, vinculada à Procuradoria Geral do Estado. São somente 330 procuradores atuando em apenas 26 cidades, das mais de 300 comarcas no Estado. Nas cidades em que não há procuradores do Estado atuando, a assistência é feita por advogados particulares através de convênios, que não garantem a prestação do serviço com dedicação exclusiva, nem com qualquer vínculo administrativo ou funcional, o que impede que o trabalho seja coordenado e fiscalizado. Esses advogados são remunerados com os recursos do Fundo de Assistência Judiciária (FAJ), que é formado por porcentagens das custas judiciais e extrajudiciais pagas por quem tem condições financeiras.

Com a criação da Defensoria Pública, teríamos no Estado de São Paulo uma instituição especializada na defesa dos direitos das pessoas carentes, com defensores concursados, treinados e com dedicação integral a este trabalho.

QUAL DEFENSORIA PÚBLICA QUEREMOS?

A Defensoria Pública que queremos em São Paulo deve ser uma instituição inovadora. Para tanto, deve ser democrática, autônoma, descentralizada e transparente. Seus profissionais devem prestar serviço exclusivamente aos cidadãos, não ao governo, e ter compromisso com a proteção e promoção dos direitos humanos.

SÃO 10 AS SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS:

- 1 - Prestar, de forma descentralizada, assistência jurídica integral às pessoas carentes, no campo judicial e extrajudicial;

- 2 - Defender os interesses difusos e coletivos das pessoas carentes;
- 3 - Assessorar juridicamente, através de núcleos especializados, grupos, entidades e organizações não-governamentais, especialmente aquelas de defesa dos direitos humanos, do direito das vítimas de violência, das crianças e adolescentes, das mulheres, dos idosos, das pessoas portadoras de deficiência, dos povos indígenas, da raça negra, das minorias sexuais e de luta pela moradia e pela terra;
- 4 - Prestar atendimento interdisciplinar realizado por defensores, psicólogos e assistentes sociais. Estes profissionais também devem ser responsáveis pelo assessoramento técnico aos defensores, bem como pelo acompanhamento jurídico e psicossocial das vítimas de violência;
- 5 - Promover a difusão do conhecimento sobre os direitos humanos, a cidadania e o ordenamento jurídico;
- 6 - Promover a participação da sociedade civil na formulação do seu Plano Anual de Atuação, por meio de conferências abertas à participação de todas as pessoas;
- 7 - Implantar Ouvidoria independente, com representação no Conselho Superior, como mecanismo de controle e participação da sociedade civil na gestão da Instituição;
- 8 - Estabelecer critérios que, no concurso de ingresso e no treinamento dos defensores, realizado durante todo o estágio confirmatório, garantam a seleção de profissionais vocacionados para o atendimento qualificado às pessoas carentes;
- 9 - Ter autonomia administrativa, com a eleição do Defensor Público Geral para mandato por tempo determinado;
- 10 - Ter autonomia orçamentária e financeira, utilizando-se dos recursos do FAJ.

Estas características estão presentes no anteprojeto que foi inicialmente elaborado pelo Sindiproesp - Sindicato dos Procuradores do Estado, das Autarquias, das Fundações e das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, e, posteriormente, discutido e aprimorado por diversas entidades da sociedade civil organizada, em debates promovidos pelo Condepe - Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e pela CTV - Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos.

Solicitamos a ampla divulgação deste manifesto para a adesão de instituições comprometidas com a promoção e defesa dos direitos humanos e a garantia do acesso à Justiça para todos.

As adesões podem ser enviadas por e-mail, carta ou fax aos endereços abaixo listados, para posterior encaminhamento desse anteprojeto ao Governador do Estado, a quem cabe a apresentação, à Assembleia Legislativa, de um projeto de lei orgânica para a criação da Defensoria Pública em São Paulo.

Movimento pela Defensoria Pública

DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

ROBERTO DA SILVA¹

RESUMO

Sob a perspectiva da construção de políticas de Educação em direitos humanos, este artigo visa explorar as potencialidades das articulações e das parcerias que tenham o ensino, a pesquisa e a extensão como estratégias de fomento à cultura de promoção, garantia e defesa dos direitos humanos

PALAVRAS-CHAVE

Direitos Humanos, Pedagogia Social, Educação Social, parcerias.

1. Professor Livre /docente junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde coordena o GEPÊPrivação (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de privação da liberdade, responsável pelo Projeto Político Pedagógico da Educação em prisões cujas experiências são relatadas neste artigo).

ABSTRACT

From the perspective of the construction of Human Rights Education policies, this article aims to explore the potential of articulations and partnerships that have teaching, research and extension as strategies to promote a culture of promotion, guarantee and defense of human rights.

KEYWORDS

Human Rights, Social Pedagogy, Social Education, partnerships.

INTRODUÇÃO

Desde que o estado brasileiro passou a orientar suas políticas externas e internas sob o primado do respeito aos Direitos Humanos (Artigo 4º CF 1988), submetendo-se à jurisdição internacional e estabelecendo equivalência de tratados e convenções a emenda constitucional (§2º e §3º da CF 1988), direitos humanos virou uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abrigam os direitos de todos os cidadãos, de grupos minoritários ou de grupos mesmo majoritários, mas sub-representados politicamente.

A Constituição Federal de 1988, adequadamente apelidada por Ulisses Guimarães de “constituição cidadã), possibilitou a emergência de novos sujeitos de direitos até então invisibilizados para a lei e para as políticas públicas.

Assim, deriva da Constituição Federal um conjunto de leis especiais para legislar especificamente sobre direitos do consumidor, direitos da criança e do adolescente, do idoso, do deficiente físico, do negro, do índio, da mulher, etc., do qual deriva, por decorrência, a necessidade de órgãos e serviços de proteção assim como políticas públicas específicas para os segmentos emergentes.

Justifica-se a partir de então, tanto a particularização quanto a especialização, podendo-se falar diretamente dos direitos humanos da criança, do adolescente, da mulher, do idoso, do negro, do deficiente e assim por diante.

Entremeando as três edições do Plano Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2010) foi aprovado em 2003 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em 2012 as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a ser implementada em todos os níveis e modalidades de ensino no país.

As exigências de uma educação ampla, geral e irrestrita, que compele instituições, órgãos e serviços, assim como todos os agentes públicos, gestores de políticas públicas, sociais e setoriais, nos dá a dimensão de que não obstante o foco nas novas gerações por meio da escola, Educação em Direitos Humanos assume o status de uma Educação Social, a ser fomentada por todos, em todos os espaços, em todos os tempos e com todos os recursos disponíveis. Enfim, somos todos potencialmente educadores em direitos humanos, portanto, todos potencialmente educadores sociais.

As formas de promovê-la, os recursos, métodos, estratégias e pessoas a serem envolvidas podem determinar diferentes arranjos e até modelos de trabalho diferenciados. Pode-se, acertadamente, se falar em Educação Escolar em DH, em Educação Superior em DH, em Educação Popular em DH, em Educação Comunitária em DH, Educação Quilombola em DH, Educação Indígena em DH, Educação empresarial em DH e praticamente qualquer outra conjugação que se queira fazer.

Neste artigo não vamos explorar nem esgotar todas estas possibilidades, apenas e tão somente contextualizar algumas abordagens que possibilitem a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da Educação em Direitos Humanos.

O TERRITÓRIO COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Poder Judiciário, do qual é parte integrante a Defensoria Pública, se organiza territorialmente segundo o conceito de comarca, tendo o juiz de primeira instância como referência. Esta forma de organização determina também a organização do Ministério Público, dos fóruns e das varas como ilustra o mapa abaixo.

O mapa seguinte mostra a correlação entre os profissionais dos três órgãos do sistema de Justiça. De criação mais recente, estes profissionais estão distribuídos em 272 comarcas no Estado de São Paulo, sendo que em apenas 41 uma delas tem unidades ou serviços da Defensoria Pública.

O conceito *território* foi largamente empregado para a ordenação, regulamentação e qualificação de diversas políticas públicas no Brasil e vamos usá-lo aqui para ilustrar as potencialidades das relações de articulação entre a Defensoria Pública e a Educação no Estado de São Paulo.

A Lei N. 5540, de 28 de novembro de 1968 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média. O processo de criação e implantação das universidades brasileiras era orientado por um critério territorial chamado *Distrito Geoeducacional* (DGEs) e operacionalizado pelo antigo *Conselho Federal de Educação* (CFE) durante os processos de autorização para o estabelecimento de novas universidades e novos cursos no território brasileiro.

A Indicação N. 6/92 e as Portarias N. 18, de 05 de maio de 1992 e N. 33, de 8 de junho de 1992 do então *Conselho Federal de Educação* (CFE), foram responsáveis pela designação de uma *Comissão* que tinha por finalidade propor a atualização da divisão do país em *Distritos Geoeducacionais*; fixar o papel deste instrumento e o seu alcance, bem como definir o entendimento quanto à utilização dos DGEs como área de abrangência para a criação de cursos e para a ação das Universidades. Atualmente, o DGE não é mais utilizado, mas deve-se reconhecer que foi um instrumento útil para a interiorização da Educação Superior no país, tanto na distribuição das universidades federais quanto para delimitar os espaços de atuação das instituições privadas.

Na articulação entre interesses educacionais e produtivos, por exemplo, o *Arranjo Produtivo Local* (APL) é empregado tanto pelo *Centro Paula Souza* para o planejamento de suas unidades de Ensino Técnico Profissional (ETEC e FATEC). Arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (MDIC, 2011, n.p.). O *Ministério da Educação* (MEC), no campo da *Educação Escolar Indígena*, utiliza o conceito de *Territórios*

Etnoeducacionais (TEEs), considerando a territorialidade das etnias indígenas, a participação da comunidade e a articulação entre os órgãos públicos, de modo que [...] a constituição da política nacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) é resultado do diálogo entre os povos indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a sociedade civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil.

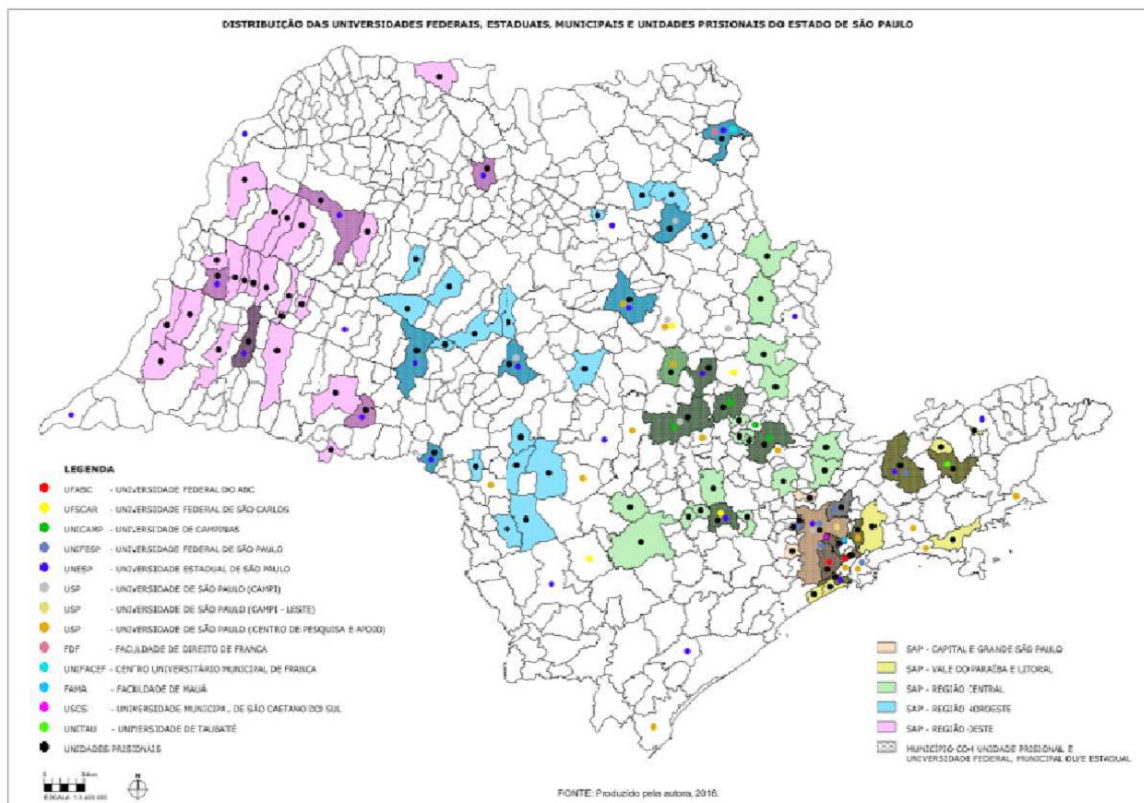
Para colocar a discussão no contexto atual, evoca-se o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei N. 13005/2014, que estabelece em seu artigo 13 que [...] o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Não bastasse isso, e para demonstrar a pertinência e atualidade desta discussão, está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei Complementar N. 413/2014, de autoria do Deputado Federal Saguás Moraes (PT/MT) que, para a regulamentação do artigo 23 da *Constituição Federal* de 1988, define em seu artigo 4º. Que “o Sistema Nacional de Educação, expressão do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira compreende o Sistema Federal, os Sistemas Estaduais, do Distrito Federal e dos Municípios constituídos em lei dos respectivos entes federados”.



DISTRIBUIÇÃO DAS 91 DIRETORIAS DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Esta divisão territorial empregada na Educação Básica no estado de São Paulo – organizada em 91 Diretorias de Ensino, não coincide com a divisão territorial utilizada pelo Sistema de *Justiça do mesmo estado*, assim como a distribuição territorial das instituições estaduais de ensino superior – USP, UNESP e Unicamp – possui organização territorial própria e distinta.

A título de exemplo, na ilustração abaixo indicamos a localização geográfica de cada uma das instituições estaduais de ensino superior e unidades prisionais, um dos espaços de atuação da Defensoria Pública.



A territorialização da política pública foi definitivamente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, com a ordenação das políticas setoriais (Saúde, Assistência Social, Segurança Pública e Educação) ora por força da municipalização, ora em decorrência da gestão tripartite das mesmas que compromete, simultânea e solidariamente, a União, os Estados e os municípios.

O geógrafo brasileiro Milton Santos (1978), usou o exemplo do *Radar Meteorológico* da UNESP de Bauru que, durante muito tempo foi o único no Brasil, para demonstrar a territorialização como possível fator de equalização do desenvolvimento regional, ao explicar que o referido radar tinha um raio de alcance de 400 km, mas a sua eficácia era maior no perímetro de 300 km. Com isso, as empresas instaladas naquele perímetro e que podiam se utilizar das informações produzidas pelo radar tinham condições de operações muito superiores àquelas instaladas em outros lugares, beneficiando-se de suas informações para a produção de laranja e cana de açúcar, hoje riquezas da região.

A partir disso, Santos sustenta que “uma nova dinâmica de diferenciação se instala no território”. Em primeiro lugar, distinguem-se zonas servidas pelos meios de conhecimento e áreas desprovidas desta vantagem. Dessa forma, o rearranjo das atividades e do respectivo poder econômico seria duplo: na escala da área instrumentalizada e na da região de que tal área é uma parte privilegiada, de modo que “o conhecimento exerceria assim, e fortemente, seu papel de recurso, participando do clássico processo pelo qual, no sistema capitalista, os detentores dos recursos competem vantajosamente com os que deles não dispõem” (p. 163). A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima (Idem, 1996, p. 51).

Faz parte da dinâmica de diferenciação do conceito território, a recuperação do conceito de região. Para Santos, “as regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam”, afirmando enfaticamente que “agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome” (Idem, 1968, p. 165).

E sobre o espaço, Santos afirma que [...] por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (Idem, 1978, p. 171).

Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, [...] a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. [...] Somente a partir da unidade do espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se podem interpretar as diversas modalidades de organização espacial (Idem, 1979, pp.42-43).

No terceiro capítulo da tese, também inspirado nas concepções de cartografia social, nos ocuparemos especificamente dos conceitos de território, região e espaço formulados por Milton Santos e a sua ideia de meio técnico para fundamentar a proposta de um mapa de possibilidades que apresenta alguma semelhança com o conceito de *comunidade científica* formulado por Thomas Kuhn (1998).

ARTICULAÇÕES PARA O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A universidade como locus de produção de conhecimento, tem o papel preponderante de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. Nas palavras de Ranieri² [1] “no caso das universidades públicas, agrega-se a esta

2. RANIERI, Nina. *Autonomia Universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1998*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

responsabilidade o dever de servir democraticamente a toda a coletividade, o que as identifica com os demais estabelecimentos de ensino oficiais”, de modo que a natureza pública se revela a partir dos benefícios que ela produz como disseminar o conhecimento gerado, formar novos profissionais e gestores.

Nos termos do Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No exercício dessa autonomia, a universidade tem atribuições de propor planos, programas e atividades de pesquisa e de extensão, elaborar seus regimentos e currículos, observando a gestão democrática, no caso das instituições públicas.

As universidades são definidas pelo artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” e caracterizadas pela “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”.

De acordo com o artigo 43 da LDB a educação superior tem como finalidades, entre outras, estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, promover a extensão e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica. Para cumprir essas finalidades, deve abranger ensino superior, pesquisa acadêmica e extensão universitária, que são eixos formadores do tripé constituinte da educação superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei N° 13.005, de 25 de Junho de 2014 institui pelo menos três metas sobre a educação para pessoas em regimes de privação da liberdade, quais sejam:

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

Entendido o papel institucional que a sociedade brasileira reserva à universidade, especialmente a universidade pública, importa agora entender como suas atividades podem ser articuladas com a Defensoria Pública.

No Estado de São Paulo a Defensoria Pública está organizada nos termos do que dispõe a Lei Complementar Nº 988, de 09 de Janeiro de 2006 e para s propósitos deste artigo algumas disposições merecem destaque:

Artigo 5º - São atribuições institucionais da Defensoria Pública do Estado, dentre outras:

[...]

II - informar, conscientizar e motivar a população carente, inclusive por intermédio dos diferentes meios de comunicação, a respeito de seus direitos e garantias fundamentais;

[...]

VI - promover:

[...]

j) trabalho de orientação jurídica e informação sobre direitos humanos e cidadania em prol das pessoas e comunidades carentes, de forma integrada e multidisciplinar;

[...]

XII - contribuir no planejamento, elaboração e proposição de políticas públicas que visem a erradicar a pobreza e a marginalização e a reduzir as desigualdades sociais;

XIII - receber, analisar, avaliar e encaminhar consultas, denúncias ou sugestões apresentadas por entidades representativas da sociedade civil, no âmbito de suas funções.

Por força do Artigo 134 da Constituição Federal de 1988 “A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado” e a universidade, como dito acima, autarquia que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Eventuais articulações, cooperações e acordos entre estas duas instituições devem ter em vista, primordialmente, o exercício das competências e atribuições que a sociedade lhes atribui na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Estão dispostos em leis próprias os instrumentos jurídicos por meio dos quais formalizar as relações de parcerias entre as duas instituições: vamos explorar suas possibilidades no ensino, na pesquisa e na extensão.

ARTICULAÇÃO PARA A PESQUISA

A natureza da cooperação interinstitucional entre dois entes estatais pode ser de natureza da complementariedade institucional, sem transferência de recursos financeiros, sem onerar a carga de trabalho de seus profissionais e sem a necessidade de criação de novos mecanismos, apenas uma disponibilizando para a outra o

conjunto de dados, informações e conhecimentos a respeito de sua própria práxis. Esta é a via da pesquisa, que pode atender as necessidades de planejamento das ações, mapeamento, diagnósticos, elaboração de planos de ação, desenhos de políticas e alternativas de soluções.

A universidade é, por tradição, de natureza pluridisciplinar, podendo atuar em todas as áreas de conhecimento e em todas as ciências. Pode parecer demasiadamente óbvio que as demandas da Defensoria Pública possam ser encaminhadas prioritariamente para a área jurídica dentro da qual são formados os bacharéis em direito e o futuro defensor público, assim como os futuros Promotores de Justiça e juízes, mas não se deve olvidar das potencialidades que oferecem para uma cultura de promoção, garantia e defesa de direitos as áreas de Educação, Psicologia, Serviço Social, Medicina, Saúde Pública, Psiquiatria, Antropologia, Arquitetura e Engenharia, Agronomia, etc.

Já as defensorias se organizam, tradicionalmente, em núcleos especializados, de natureza temática, ocupando-se, prioritariamente das áreas mais sensíveis e nas quais o volume de demandas é potencialmente maior, sejam dos direitos difusos (direitos humanos, consumidor, serviços públicos etc.); dos direitos especiais (crianças, adolescentes, mulher, idoso, deficiente etc.) ou dos direitos individuais (assistência jurídica gratuita). Esta forma de nucleação encontra correspondência em estruturas próprias da cultura universitária como são os institutos especializados e os grupos de pesquisas.

ARTICULAÇÃO PARA O ENSINO

No Brasil a formação inicial na área das profissões liberais se faz em nível universitário, inclusive das profissões típicas de Estado. Nestas, em particular, cada vez mais a formação continuada é assumida pelas próprias corporações de ofício como é o caso das Academias de Polícia (Civil e Militar) e as Escolas de Magistratura, do Ministério Público e da Própria Defensoria.

Na área das ciências jurídicas a universidade forma genericamente o bacharel em direito e por meio de concurso público este escolhe a carreira a seguir e dentro da qual receberá a formação especializada e na qual atuam como docentes não os professores doutores das universidades, mas sim os que exercem cargos superiores na hierarquia institucional como oficiais na Polícia Militar, delegados na Polícia Civil e desembargadores e ministros na formação de defensores, promotores e juízes.

A perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos, entretanto, agora elevada ao status de planos nacional, estaduais e municipais, gera outras demandas por formação, especialmente de público não vinculado às carreiras jurídicas, mas que tem forte potencial na prevenção e na mediação de conflitos, como são as lideranças comunitárias, profissionais da Educação, da Saúde e dirigentes de órgãos, autarquias e serviços públicos em geral.

Defensorias de vários estados brasileiros repercutiram bem a proposta pioneira de Porto Alegre/RS de formação de Defensoras Legais Populares, alguns a

aprimoraram desenvolvendo cursos de assessorias a movimentos sociais e populares³ e em vários deles tem sido marcante a presença de docentes e de grupos de pesquisas sediados nas universidades, assim como parcerias com entidades da sociedade civil como é o caso gaúcho⁴.

O potencial para a formação de leigos na promoção dos direitos humanos é inesgotável e pode assumir as mais variadas configurações de acordo com as parcerias que se estabelecem e os objetivos que se tem em vista. Educação Comunitária em DH, por exemplo, voltada para a prevenção de conflitos em aglomerados urbanos ou rurais podem ser estratégias eficazes para a minimização de conflitos ambientais, na disputa por terras, em assentamentos, ocupações e loteamentos, assim como em bairros, vilas e condomínios nos quais há nucleação de pessoas em torno de associações de moradores, cooperativas, conselhos e assembleias.

Estruturas colegiadas já existentes, como grêmios, conselhos, associações, cooperativas, sindicatos e condomínios, nos quais já estão presentes a figura de lideranças eleitas e acatadas pelos coletivos precisam apenas serem empoderadas por meio de formação em técnicas de mediação para que se tornem referências locais.

É salutar ter em vista, entretanto, que a capacitação e empoderamento de cidadãos leigos para a prevenção de conflitos deve-se orientar por uma perspectiva de restauração da esfera do privado, de desjudicialização dos conflitos sociais e de menos ingerência por parte do estado e de seus agentes na vida privada do cidadão. Este princípio foi adotado, por exemplo, na recente proposta de alteração da legislação trabalhista, em que “o acordado prevalecerá sobre o legislado”. Isso pode sugerir que em vez de homologação de acordos por parte de juízes, eventuais tratativas possam ser formalizadas por meio de acordos coletivos registrados em cartório ou até mesmo de Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), recurso já disponível na legislação brasileira.

O viés da Educação Popular em DH, apesar da polissemia do conceito popular, que possibilita uma multiplicidade de interpretações, quando referenciada na cultura popular, da forma como Paulo Freire a empregada para fazer Educação Popular, diferentemente da Educação Comunitária, nos remete às tradições, aos costumes, à história e à ancestralidade, com menor impacto de soluções emergenciais, pragmáticas, oportunistas e lastreada pela lógica de custo/benefício.

A consagração da tradição, dos usos e dos costumes na prevenção de conflitos esbarraria – penso eu – em uma série de discursos denominados politicamente corretos, mas que, na verdade, suprimem saberes e formas populares de mediação. Exemplos clássicos da sobreposição do legislado sobre os hábitos e costumes é, por exemplo, a denominada adoção à brasileira, solução que se encontra no âmbito das relações de parentesco, de vizinhança ou de afinidade para evitar o abandono de crianças, mas que é proibida pela legislação brasileira. Milhares de crianças e adolescentes ainda vivem em instituições, sem perspectivas de adoção

3. Ver Defensoria Pública: assessoria jurídica popular a movimentos sociais e populares. Disponível em: <<https://www.anadep.org.br/wtksite/LIVRO.pdf>>.

4. Ver Defensoras Legais Populares: uma nova figura no acesso à Justiça no RS. Disponível em: <<https://www.bvsa.org.br/projeto/41/defensoras-legais-populares-uma-nova-figura-no-acesso-a-justica-no-rs>>.

ou de retorno à família de origem porque elas não têm lugar no Cadastro Nacional de Adoção e eventuais pretendentes à adoção não se interessam por elas.

O parto natural – prática ancestral e sabiamente preservado e incentivado pelas doulas – por exemplo, é eivado de preconceitos, de resistências e de oposições, inclusive de parte da classe médica.⁵ Outro exemplo é a educação escolar em casa – denominada homeschooling – prática também ancestral de fazer a iniciação escolar dos filhos em casa, que sequer tem previsão legal na legislação brasileira ou jurisprudência formada nos tribunais superiores.

Por último, mas não menos importante, o uso de remédios naturais e de medicina alternativa – práticas também ancestrais – fortemente combatida por setores esclarecidos que reivindicam o monopólio no trato da doença e da ministração da cura, mas deixam ao desamparo parte expressiva da população brasileira que não tem ou não consegue o atendimento que precisa nos serviços de saúde disponíveis.⁶

ARTICULAÇÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

No Brasil, a extensão universitária recebeu tratamento constitucional, instituindo-se, juntamente com o ensino e a pesquisa, no tripé de sustentação da universidade brasileira (Art. 207). Na regulamentação deste artigo da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma, no seu Artigo 43, VI, a finalidade da universidade de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Em virtude de outro princípio constitucional (Art. 207) – da autonomia universitária – cada instituição de ensino superior possui plena liberdade para orientar a extensão universitária de acordo com a correlação de forças presentes em seus colegiados superiores, vocações locais e/ou regionais ou interesses políticos. Um esforço no sentido de buscar consenso quanto às diretrizes para instituir a extensão universitária como uma política nacional ocorre no âmbito Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987.

Deste fórum emergiram a Rede Nacional de Extensão (RENEX), criada em 1992, e hoje integrada por mais de cem instituições de ensino, dentre universidades, centros federais de educação tecnológica e fundações de apoio. Do FORPROEX também se originou o Sistema Nacional de Informações de Extensão Universitária (SIEEX), um banco de dados sobre as práticas de extensão no Brasil que tem por objetivo auxiliar o planejamento, a gestão, a avaliação e a publicização das ações de extensão desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras.

5. Ver relatos, depoimentos, testemunhos e artigos em <http://www.queroumadoula.com.br/artigos/>

6. Ressalvas adequadas deve se fazer - por medida de justiça e ética – à incorporação de diversas práticas populares no âmbito do Sistema Único de Saúde, que criou até uma Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Veja em <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sistemas-de-saude/ministerio-da-saude-institui-politica-nacional-de-educacao-popular-em-saude/1444/>.

As posições dominantes neste colegiado de pró-reitores de cultura e extensão, assim como suas reivindicações e estratégias para elevação da extensão universitária ao nível de uma política nacional estão consignadas no Plano Nacional de Extensão Universitária, sendo sua última edição do ano de 2001.

As linhas gerais deste plano evidenciam o poder indutor que tem o Estado na condução de políticas e também da prerrogativa de ser, ao mesmo tempo, instituidor e mantenedor das universidades públicas, de forma direta no caso das federais, e de forma indireta, por meio do poder concessivo e regulamentador do Ministério da Educação, no caso das estaduais, municipais e particulares.

Para viabilização dos objetivos do Plano Nacional de Cultura e Extensão Universitária foi fundamental a criação do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) junto à Secretaria de Ensino Superior do MEC, em 2003, como linha de financiamento para as atividades de extensão nas universidades públicas.

O FORPROEX, a RENEX, o SIEX, o Plano Nacional e PROEXT, portanto, oriundos da mesma visão nacionalista que atribui à universidade a função de dotar o país das necessárias competências culturais, intelectuais e científicas como alavanca para o desenvolvimento, adotam a mesma concepção de extensão universitária, qual seja:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (PNEU, 2001, p. 5; PROEXT, 2003).

Aplicada a normatização supra ao Estado de São Paulo constatamos que de acordo com dados do INEP/MEC, do Censo da Educação Superior de 2013, o Estado conta com 590 instituições de ensino superior, sendo 147 localizadas na capital e 443 no interior. Destas, temos 90 IES públicas, dentre Universidades, Centros Universitários, Faculdades, IFES e CETEs. As universidades públicas no Estado totalizam 8, sendo 5 no interior e 3 na capital.

A partir da identificação de universidades públicas, seus campi, núcleos ou centros de pesquisa, presentes no território do Estado de São Paulo, e da distribuição espacial das regionais e unidades da Defensoria Pública, é possível produzir um

mapa de possibilidades de encontros possíveis entre a Defensoria e a universidade.

A princípio, em relação às universidades públicas presentes no território paulista, identificamos as IES, listadas abaixo, seguidas dos mapas das unidades da UNESP e da USP⁷:

1. Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) – presente em 24 cidades no Estado, sendo 22 no interior, 1 na capital e 1 em São Vicente⁸. Possui 34 unidades.

2. Universidade de São Paulo (USP) – 8 campi universitários, em São Paulo, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, São Carlos, Bauru, Lorena e São Sebastião, além de 16 Centros de Pesquisa pelo Estado⁹;

3. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – 24 unidades de ensino e pesquisa, divididas em 10 institutos e 14 faculdades. Campus em Campinas (Barão Geraldo), Piracicaba, Limeira, Paulínia¹⁰. Também possui dois colégios técnicos (Limeira e Campinas);

4. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – presente em São Carlos, Araras, Sorocaba e Buril¹¹;

5. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – 5 campi – Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos, São Paulo¹²;

6. Universidade Federal do ABC (UFABC) – 2 campi – Santo André e São Bernardo¹³.

Além dessas, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), criada em 2012¹⁴, é considerada, pelo governo paulista, a quarta universidade estadual paulista, com oferta de cursos gratuitos de graduação, pós-graduação e extensão oferecidos por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC), a distância e semipresenciais.

A UNIVESP afirma usar a tecnologia a serviço da cidadania, sob o lema “o conhecimento como bem público”, disponibilizando no Youtube todo o conteúdo produzido pela Univesp TV, para ser utilizado como material de apoio aos estudos. São aulas, cursos livres e programas com temas variados. Oferece em seu site recursos educacionais abertos (jogos, mapas e infográficos interativos) para estimular o interesse, promover o engajamento e facilitar a aprendizagem.

7. Nesse estudo, consideramos, apenas as universidades públicas, não incluindo os Institutos Federais e FATEC, considerando o maior potencial de atuação daquelas e o tripé constituinte que as caracteriza com maior evidência.

8. Fonte: www.unesp.br/guiadeprofissoes

9. Fonte: www.prceu.usp.br/usp/profissoes/campi/Fonte: www.unesp.br/guiadeprofissoes/ e <http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/perfil/>

10. Fonte: www.unicamp.br/unicamp/content/outros-campi-0.

11. Fonte: www2.ufscar.br

12. Fonte: www.unifesp.br

13. Fonte: www.ufabc.edu.br

14. Fonte: www.desenvolvimento.sp.gov.br/univesp

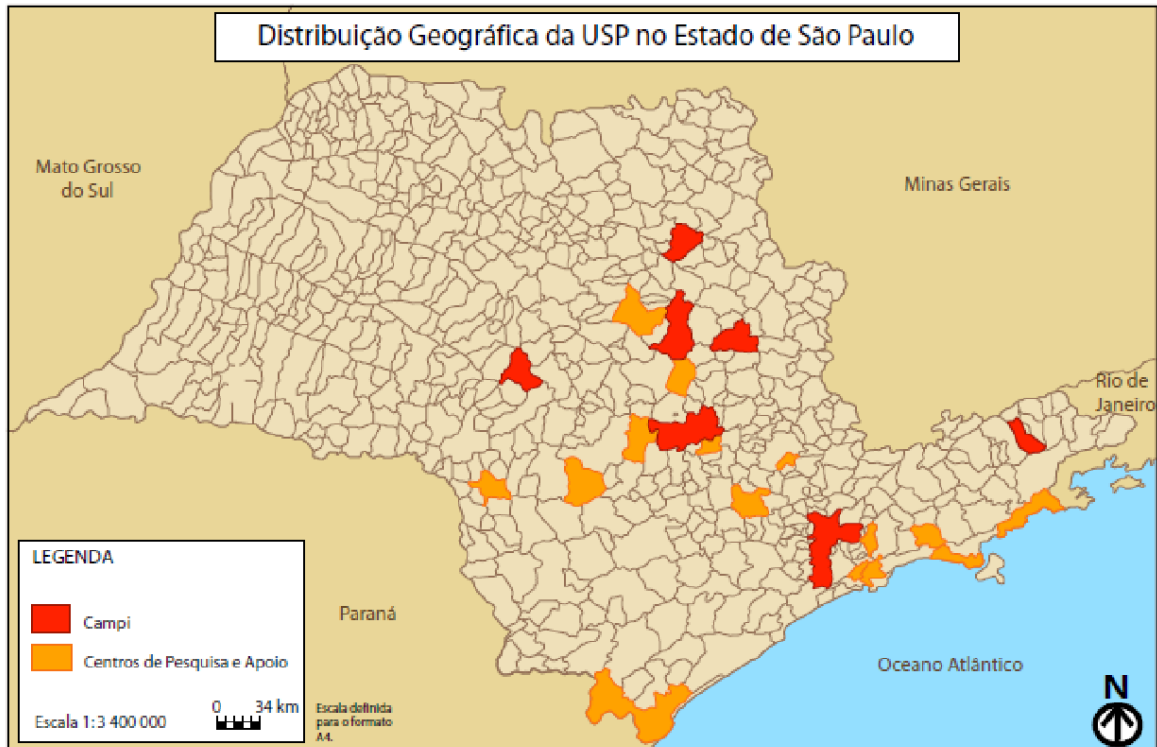
A seguir, apresentamos a distribuição das unidades das Universidades citadas no território do Estado, como mostrado em mapas obtidos nos portais eletrônicos.

Distribuição das Unidades da UNESP no Estado de São Paulo



Fonte: <<http://www.unesp.br/portal#!/unidades>>

Distribuição das Unidades da USP no Estado de São Paulo

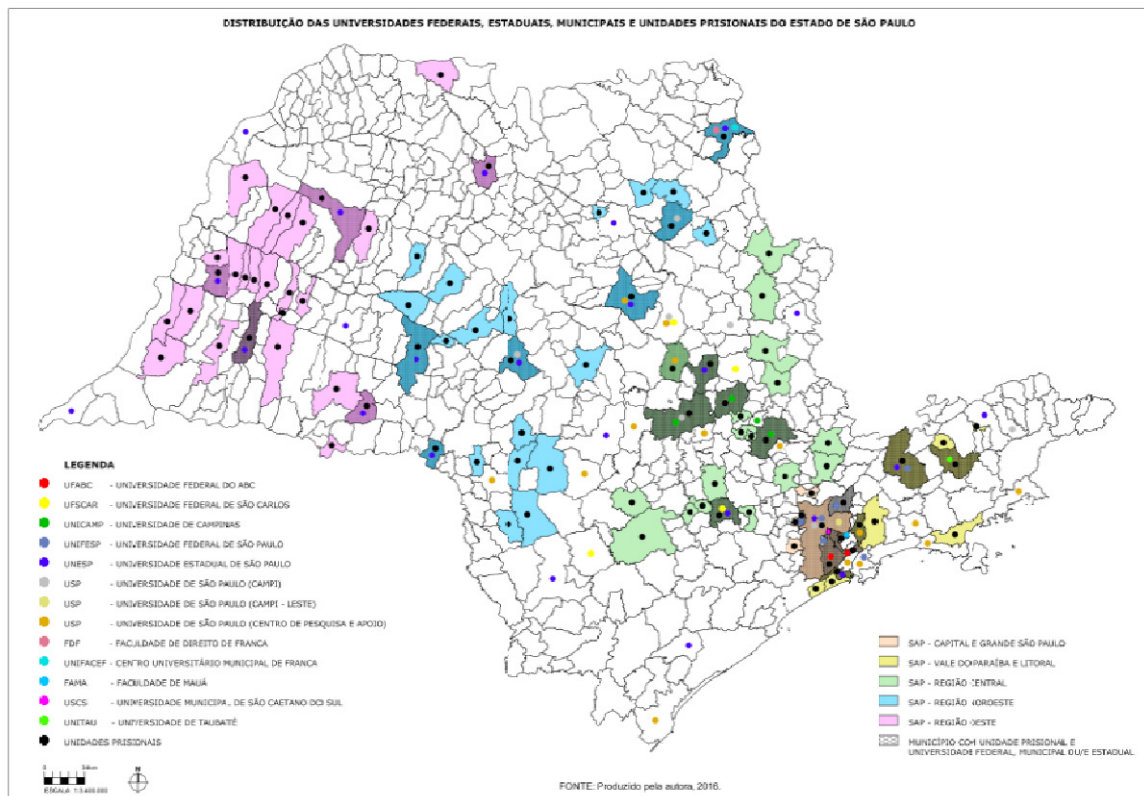


Fonte: <http://www.usp.br/mapas/saopaulo.html>

A priori, os mapas demonstram a proximidade em relação à região central, assim

como verifica-se a presença da USP. A UNESP, por sua vez, está distribuída em todo o Estado de São Paulo, aspecto que facilitaria a promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão, potencialidade evidenciada pela proximidade e contexto.

É possível verificar que em todas as regiões há presença das universidades, com maior concentração na região central e no Vale do Paraíba e Litoral, conforme mapa a seguir produzido:



Fonte: produzido pela autora, com dados públicos de 2016.

(Vale destacar que o número de unidades prisionais é crescente no Estado - como anuncia o link da SAP, que já agregou novas unidades após a elaboração do MAPA no início do ano de 2016: <http://www.sap.sp.gov.br/uni-prisionais/pen.html>)

Como se depreende dos dados acima, para as 24 regionais da Defensoria Pública existentes no Estado de São Paulo temos 38 unidades universitárias com capilaridade por todo o Estado, além de uma universidade virtual o que, em tese, é possível conceber uma ideia de territorialização no sentido de que cada Regional da Defensoria tenha a colaboração das unidades universitárias sediadas em seu território de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei Federal nº 7.210, de 11.7.1984

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Institui o Plano Nacional de Educação**. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.626**, de 24 de dezembro de 2011. Institui o Plano Estratégico da Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011**. Institui o Programa de Educação nas Prisões – PEP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=161869>. Acesso em: 5 set. 2017.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, espaço e razão**. São Paulo: 1968.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal:** o diálogo possível São Paulo: Revista Sociologia Jurídica, nº 03 - Julho-Dezembro/2006.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

PAULO ROBERTO PADILHA¹

RESUMO

Este artigo discute a urgência de um posicionamento mais crítico e propositivo por parte de educadoras e educadores comprometidos com a Educação em Direitos Humanos, no sentido de incluírem esta discussão no dia-a-dia da escola e do currículo que ela pratica. Sem isso, o discurso em defesa dos direitos humanos não avança e as forças conservadoras, reacionárias e até fascistas da sociedade, ampliam seus discursos e ações, destruindo direitos historicamente conquistados pela sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em direitos humanos; práxis emancipatória; educar a sensibilidade; justiça; PNEDH, educação intertranscultural, projeto eco-político-pedagógico; intersetorialidade.

1. Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é pedagogo, bacharel em ciências contábeis e músico. Autor dos livros “Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola” (São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. 8 ed., 2009), “Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural” (São Paulo (Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007) e “Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a Educação (Cortez, 2004), entre outros. Está coordenador geral da EaD Freiriana, do Instituto Paulo Freire e coordena o projeto musical e de arte-interativa intitulado “Transbordarte2033” (www.transbordarte2033.com.br). Contato para palestras: padilha@paulofreire.org; Contato para shows musicais relacionados a temas educacionais, socioculturais e socioambientais, Educação em Direitos Humanos entre outros: padilha5200@gmail.com

ABSTRACT

This article discusses the urgency of a more critical and proactive positioning by educators and educators committed to human rights education, in order to include this discussion in the daily life of the school and the curriculum it practices. Without this, discourse in defense of human rights does not advance and the conservative, reactionary and even fascist forces of society broaden their discourses and actions, destroying rights historically conquered by Brazilian society.

KEYWORDS

Human rights education; emancipatory praxis; educate sensitivity; justice; PNEDH, inter-transcultural education, eco-political-pedagogical project; intersectoriality.

Enquanto houver opressores e oprimidos é preciso denunciar a opressão e buscar formas de sua superação. Enquanto houver injustiça é preciso lutar para afirmar direitos. Enquanto houver desigualdade, preconceito, discriminação e exclusão, cabe à educação reafirmar-se enquanto instância privilegiada da sociedade para organizar e, até mesmo, coordenar processos que contribuam para a reversão de todos os tipos de negação de direitos. É por isso que compreendo, cada vez mais, a Educação em Direitos Humanos como práxis emancipatória.

Vivemos dias difíceis, no Brasil e no mundo, em que parcelas significativas da sociedade, que representam forças sociais ultraconservadoras, reacionárias e até mesmo fascistas, ocupam diferentes espaços na economia, na política, nos parlamentos, nas igrejas que, por exemplo, formam, só, para dar um exemplo bem brasileiro, bancadas no congresso nacional que ficaram conhecidas como BBB: bancadas do boi, da bala e da bíblia.

Estes e outros movimentos ultraconservadores, no nosso país, têm contribuído para o avanço de uma maciça propaganda midiática na direção da supressão de direitos sociais, humanos, culturais, e mesmo no sentido de que, nas próprias escolas, não se permita discutir, por exemplo, temas relacionados aos direitos humanos – como diversidade de gênero, diversidade sexual, entre outros. Isso se mostra, por exemplo, no que ficou conhecido como proposta da Escola Sem Partido. Mesmo sofrendo derrotas importantes no campo jurídico, pois, quando se proíbe, como querem, a livre e democrática discussão em torno de temas como os citados, nas escolas, isso fere direitos constitucionais. Mas apesar dessas importantes derrotas, tais reações ultraconservadoras acabam conseguindo alcançar o imaginário popular, por meio das mídias, o que, por sua vez, acaba tendo reflexos no aumento da violência na escola, nas ruas, bem como no aumento da intolerância. E, pior ainda, acaba provocando estragos em relação a históricos avanços conquistados no campo dos direitos humanos, nos últimos 50 anos.

Um desses avanços é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem como seu primeiro objetivo geral, “destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito”.

Verdade que após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, de 2016, fica até difícil afirmarmos que no Brasil continua havendo um Estado Democrático de Direito, como advogam importantes juristas. No entanto, como sempre afirmamos esta condição de nossa convivência social republicana, não há como negarmos este Estado Democrático de Direito, mas que consolida na vida cotidiana de seu povo e não, apenas, na letra da lei, por mais importante que esta seja. É nesse sentido que a Educação Em Direitos Humanos se faz necessária e indispensável, sobretudo na contemporaneidade.

Educadores e educadoras, que assim se afirmam e agem, no sentido mais profundo do que significa ser educador ou educadora, tem o compromisso de lutar, todos os dias, pelo fim da desigualdade, da injustiça e da violação dos direitos humanos, dos animais e da natureza em seu sentido mais amplo. Na verdade, todos os trabalhadores e trabalhadoras em educação, quaisquer que sejam suas atividades funcionais, são ou deveriam ser contra todas as formas de naturalização da violência e, por conseguinte, estudiosos e defensores da Educação em

Direitos Humanos. Mas de uma educação que educa também pela sensibilidade, pela valorização da cultura, das artes e da ciência.

Não é por acaso Paulo Freire, sempre defendeu a educação como ato político, reafirmadora de direitos. Até porque política faz parte da vida. Como já temos discutido em outros textos e contextos, quando falamos em educação emancipatória, objetivo desta discussão, estamos defendendo o fortalecimento e a reconstrução da própria humanidade do oprimido, que e o coloca em condições de lutar coletivamente contra todas as formas de desumanização, de opressão, de alienação cultural, educacional, política e econômica, de desigualdade, de exclusão, de discriminação, de preconceitos, de submissão do homem pelo homem – diríamos também da mulher pela mulher ou das pessoas não-binárias pelas pessoas não-binárias – e da destruição do próprio planeta em que vivemos.

Veja-se este exemplo: como podemos hoje, ao sermos educadoras e educadores, falar em direitos humanos ou em Educação em Direitos Humanos, sem considerarmos em nossos textos e contextos, o respeito às diferentes identidades de gênero? Como posso, por exemplo, numa simples ficha de cadastro pessoal ou de um breve diagnóstico pessoal, perguntar apenas se a pessoa é homem ou mulher, suprimindo o direito das pessoas que não se reconhecem nem como homens ou mulheres, ou seja, excluindo deste simples formulário, o respeito às pessoas que se consideram “não binárias” em termos de gênero? Um simples exemplo que nós, educadoras e educadores, ao falarmos na construção de uma sociedade justa, não podemos deixar de observar, até mesmo para darmos exemplo e mudarmos a linguagem. Afinal, linguagem é cultura e, se não altero a linguagem preconceituosa, discriminadora, fica mais difícil superar a cultura de discriminação.

Portanto, reiteramos: há que reconhecemos, nos mínimos detalhes de nossas ações cotidianas, a necessidade do respeito e da valorização às diversidades e às identidades, que, inclusive, pouco ou nada aparecem, ainda hoje, nas atuais publicações em educação, incoerência que não podemos cometer quando escrevemos na perspectiva freiriana.

Se a educação que queremos e fazemos visa a um mundo menos injusto e menos feio, como também escreveu Freire, seguimos com o desafio e a exigência histórica de praticarmos uma educação intencionalmente política e, portanto, emancipatória. Mas, não só política, pois até defensores desta educação, às vezes, por hipervalorizar esta dimensão, acabam deixando de lado outras dimensões da vida, das relações e das interconexões humanas, que devem ser reafirmadas pela valorização da sensibilidade, de amorosidade, da emoção quando educamos e nos educamos. Infelizmente, não é difícil encontrarmos educadores e educadoras com discursos progressistas, mas com práticas preconceituosas, reacionárias, machistas etc. Cabe-nos, portanto, extrema vigilância diária às nossas próprias práticas e discursos. Isso também é reafirmar a Educação em Direitos Humanos, começando por nós.

Vemos nas ruas, nas escolas, nas empresas, em todos os cantos – nos jornais, nas mídias, num ritmo crescente e assustados, a naturalização do preconceito contra, por exemplo, as pessoas empobrecidas, e as tevês anunciam, como se estivessem vendendo um produto, o gigantesco aumento do empobrecimento das pessoas

do país. Isso já não causa comoção nem reação. É apenas mais uma notícia. A pergunta que nos colocamos, como educadores e educadoras que praticamos a Educação em Direitos Humanos: até quando vamos lidar “numa boa” com o mundo feio criado e alimentado todos os dias pela lógica neoliberal, global, de todas as mídias globais que levam multidões à cegueira ideológica? Que convence gente boa a naturalizar a violência, a querer se armar para se defender, a achar que bandido bom é bandido morto? A defender a pena de morte? Até quando vamos dar maus exemplos para as nossas crianças e para os nossos jovens?

É por isso que necessitamos mais e mais de Educação em Direitos Humanos. Mas não de uma educação alienada e alienante, mercantilizada, tecnicista e instrumental. Mas de uma educação transformadora, que tenha coragem e dignidade de NÃO ABRIR EXCEÇÃO para a lógica da miséria, do mercado, da autoajuda. Não à explosão dos sistemas de ensino nas escolas, que alienam professores e alunos, que não formam para o exercício da cidadania e da autonomia. Não à Educação a Distância instrumental, que treina de forma massificada. Seremos freirianos, nesse sentido, é denunciarmos este estado de coisas, é não aceitarmos em nossas escolas e na nossa sala de aula estes tipos de “produtos”, que desrespeitam as nossas presenças enquanto seres pensantes e seres que querem transformar mundo.

Importante notar: não estamos sozinhos nesse processo: quanto mais nos fizermos presentes na luta pela Educação em Direitos Humanos, dentro e fora da escola, mais pessoas que pensam como nós, e que sonham como nós, encontraremos. E juntos, somos mais fortes.

Continuando nessa mesma linha: até quando vamos permitir que se gaste tão mal o dinheiro público? Até quando vamos gastar com materiais brilhantes e coloridos, vazios de conteúdos e, pior ainda, com conteúdos que, além de não dialogarem praticamente nada com os saberes, com a cultura e com as demandas concretas de nossas comunidades e de nossos estudantes, ainda afirmam e reafirmam valores conservadores, rançosos, belicosos e preconceituosos, negando o nosso direito de discutirmos todos os assuntos que a escola deve discutir como os seus alunos?

Até quando vamos suportar o autoritarismo nas escolas, nos conselhos escolares, o currículo pronto, que vem de cima para baixo, os livros didáticos e paradidáticos caros, que alimentam a indústria editorial no país, sempre com critérios de seleção e de escolha, no mínimo, questionáveis? Toda professora e todo professor sabe disso. Ou não sabe? Mas isso se aplica a todas as áreas. Se algo deu certo neste país, na perspectiva intersetorial, foi isso: o mal uso do dinheiro público, a compra de produtos superfaturados, a utilização de materiais de formação de qualidade, no mínimo, questionável, seja em termos de qualidade pedagógica, seja em termos de concepção de mundo, de natureza humana e de sociedade.

Educar na perspectiva da Educação em Direitos Humanos é “ênfatisar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos” (objetivo “b” do PNEDH), mas em todas as instâncias da sociedade. Até quando vamos nos silenciar diante disso? E para dar mais um exemplo: os profissionais da saúde, estão ou não estão descontentes com o tipo de atendimento que damos ao público nos hospitais públicos? E, pior ainda, nos dias atuais, até mesmo nos hospitais particulares? Médicos e enfermeiras: estão contentes, efetivamente, com o atendimento de saúde que

estão oferecendo à população? Eles estão “contentes” com o tipo de saúde que têm oferecido, que, na maioria dos casos, nega o direito humano à saúde?

E na segurança pública? Estariam os profissionais da Segurança Pública federal, estadual e municipal, satisfeitos com o atendimento e com o entendimento de “segurança pública” no país? Como está a violência na sociedade? Estarão dando conta de conter a criminalidade? Quais seriam as saídas? Por que tanta corrupção? Por que a criminalidade e a violência têm aumentado dia após dia, mesmo com os investimentos nestes setores, como não se cansam de noticiar os nossos governantes? Qual o investimento que temos dado à educação continuada dos profissionais da Segurança Pública no país, em torno de uma política de Segurança Pública cidadã, que dialogue com a comunidade, que valorize os direitos humanos, que invista não apenas na punição, no encarceramento, mas, sobretudo, na prevenção da violência?

Uma das grandes virtudes de Paulo Freire era o fato de ele ser um grande perguntador, um grande problematizador. Portanto, perguntemo-nos, uns os outros, umas para as outras, e para a própria sociedade: quantos de vocês e de nós, hoje, consideram que “bandido bom é bandido morto”? O que se passa com as políticas nacionais de direitos humanos? Por que muitos, de forma cínica, consideram bobagem dedicar atenção aos Direitos Humanos, com o argumento, evidentemente raso e preconceituoso, de que hoje se pratica mais os direitos “dos manos” do que “direitos humanos e que, por isso, faz-se necessária uma política mais repressiva, com a adoção da pena de morte e com o recrudescimento das penas – até mesmo, a recente proposta da redução da maioria penal, felizmente fracassada. Como fica, por exemplo, a promoção de uma cultura de direitos?

Lembro também que a concepção de Educação em Direitos Humanos está expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Temos também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que contribuem para a promoção de processos educacionais voltados para a democracia e a cidadania. Nesse sentido, cabe a todas as instituições educacionais do país – dentro e fora da escola, educar na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Ouso afirmar mais: escola que se digne, em todos os níveis e em todas as modalidades de educação, deve incluir a Educação em Direitos Humanos no seu currículo. Até porque se trata de um tema transversal, como também está previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Os exemplos que acabei de dar – referindo-me à educação, à saúde e à segurança pública, mostram a importância de termos, hoje, políticas integradas, intersetoriais, intersecretariais e interministeriais, colocando em prática, inclusive e sobretudo, o Regime de Colaboração entre governo federal, estados e municípios, conforme prevê a Constituição Federal e o próprio Plano Nacional de Educação, que está em tramitação no Congresso Federal neste momento.

Reitero aqui os princípios da Educação em Direitos Humanos, presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,² que têm por finalidade

2. Vide parecer homologado – Despacho do Ministro publicado no D.O.U DE 30/5/2012, Seção 1, pág. 33 – parecer CNE/CP n. 8/2012, Colagiado CP, Aprovado em 6/3/2012.

promover a educação para a mudança e a transformação social: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e, finalmente, sustentabilidade socioambiental, bem como os princípios e linhas gerais de ação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013).

Paulo Freire nos ensinou a recusar o imobilismo, a manifestarmos a nossa “justa ira” e a promovermos a radicalidade democrática. Fora disso, estaremos contribuindo para naturalizar a injustiça, a desigualdade e a feiura do empobrecimento da sociedade em todos os sentidos, começando pelo empobrecimento econômico, educacional, social e cultural. Por isso, a importância de uma Educação em Direitos Humanos e em direitos na natureza e do planeta. Uma educação que aconteça na prática, que respeite os saberes das crianças, dos jovens, dos adultos, das pessoas idosas, que valorize os saberes das pessoas que portam algum tipo de deficiência física ou psicológica.

Que educadores e educadoras possam aproveitar este momento de absoluta crise, sobretudo de valores, para engrossarem os movimentos de luta por uma educação que respeite, que valorize e que proponha a convivência respeitosa e amorosa entre as diferentes etnias, culturas, sexualidades, religiosidades e gerações. Uma educação que seja repleta de arte, todo tipo de arte..... da música, da poesia, da literatura, das artes cênicas, plásticas, virtuais, marciais, corporais etc. Mas não arte como ornamento, mas arte como forma e manifestação de conhecimento, de sabedoria popular. de emoção, de sensibilidades, de politicidade, de alegria, de prazer, de criatividade, de curiosidade e de aprendizagens. Uma educação que ressignifique as suas terminologias. Por exemplo: em lugar de “público-alvo”, que utilizemos “públicos participantes”. Em vez de “grade curricular”, “matrizes curriculares”, e assim por diante – ou seja, cuidarmos, com cuidado e carinho, da linguagem, pois linguagem é cultura.

Falta educação popular na educação “formal” de nosso povo. Falta educação popular nas nossas escolas e universidades. Falta-nos encharcar as universidades do saber popular. Falta à academia, e a grande parcela dos acadêmicos, aprenderem a realizar as suas pesquisas com base nas necessidades, nas demandas e em diálogo com saberes das comunidades. Não só isso, evidentemente, mas também isso. Nada contra a pesquisa estritamente teórica que, afinal, é também necessária e importante. Mas, assim, quem sabe um dia, teremos uma universidade que, realmente, dialogue com a “universidade” de saberes da sociedade e, não apenas, que realize as suas pesquisas fechadas em si mesmas, disputando os recursos e os rankings criados pela própria academia.

Que a educação nacional e a população brasileira possa se sensibilizar, com o trabalho de brasileiras e brasileiros, no sentido de garantir a alfabetização jovens, adultas e idosas, que ainda são mais que 11 milhões no nosso país – sem falarmos no analfabetismo funcional – e que possam aprender a ler e a escrever, mas que também possam aprender por meio da alfabetização digital, alfabetização cultural.

Mas por onde começar? Como superar o fundamentalismo e a falta de diálogo. Como vencer a intolerância? Certamente, praticando a Educação em Direitos

Humanos. Um dos caminhos, como temos defendido, é praticarmos o que chamo de “educação intertranscultural”, que coloque em diálogo diferentes culturas, reconhecendo, convivendo e respeitando as suas diferentes diferenças e múltiplas semelhanças (PADILHA, 2004; 2007; 2012). Por este caminho, podemos fortalecer lutas já em curso e inaugurar outras reações, que digam não a todo tipo de preconceito, de violência e de alienação cultural, política e econômica.

Que em seus projetos eco político-pedagógicos, as escolas e universidades do país possam, enfim, trabalhar com a Educação em Direitos Humanos nos seus currículos. A partir deste processo, os direitos humanos passarão a entrar no currículo da escola, da educação nacional, como luta efetiva pela garantia de direitos, que, na prática, se traduz por educação de qualidade sociocultural e socioambiental, como gosto de dizer... por uma educação que contribua para a vida de qualidade de todas as pessoas, não de meia dúzia de pessoas que enriquece, enquanto a grande maioria das pessoas empobrece dia após dia. Luto por uma educação entendida com direito humano fundamental que contribui para a dignidade das pessoas.

Educação que dignifica não pode ser educação que fragmenta, que divide, que separa. Ela aproxima, mistura, permite o conflito amoroso, crítico e dialógico entre as pessoas, entre as culturas e as ciências. Esta educação é a educação do século 21 que buscamos: uma educação conectiva, que dê unicidade às ações educativas, que conecte os múltiplos saberes da sociedade, que dialogue com a inteligência e com a boniteza das crianças e dos jovens, adultos e idosos de nosso país, sempre ávidos por aprender e por nos ensinar. Educação que tenha a utopia de buscar resgatar a totalidade do conhecimento, considerando a sua complexidade. Uma Educação em Direitos Humanos que contribua para a transformação social e por um país realmente mais digno e justo, que todos e todas buscamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Justiça; UNESCO, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SHILLING, Flávia (Org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. 2 ed., São Paulo, Cortez, pg. 171-181.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo, Cortez/IPF, 2007; Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PINI, Francisca R. de Oliveira; MORAES, Célio V. (orgs.). **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA

JULIANA FONSECA O. NERI¹

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos tem grande potencial para contribuir na prevenção da violência contra a criança. O objetivo deste artigo é destacar a Educação em Direitos Humanos como central no processo formativo de escolas, de instituições públicas e privadas que lidem direta ou indiretamente com crianças. Utilizou os Planos Nacional e Estadual (SP) de Educação em Direitos Humanos e parte da revisão bibliográfica de uma pesquisa de doutorado em andamento. Reforça a importância da justiça curricular na constituição do educando enquanto sujeito histórico e a dignidade humana como princípio fundamental em todas as relações. Conclui sugerindo o fortalecimento da articulação das ações de prevenção em rede, mobilizando instituições e sujeitos numa teia social de proteção e emancipação da infância. Ressalta o papel fundamental do currículo escolar na promoção e defesa dos direitos de todos, com especial atenção a parcelas fragilizadas da população, como as crianças vítimas de violência.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em Direitos Humanos. Prevenção. Violência contra a criança.

1. Doutoranda em Educação: Currículo pela PUC-SP, na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares com bolsa CNPq. Mestre pela mesma linha com a pesquisa: Possibilidades e limites da escola frente a situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo no ensino fundamental I da rede municipal de Osasco (SP). Atuou na coordenação da área de Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire e no CEDHECA Paulo Freire. Contato: projuliana@yahoo.com.br. adjunta ao Colégio Jardim Anália Franco em São Paulo e Idealizadora do projeto “Sustentabiliarte: Arte educação Sustentável”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino médio, fundamental e educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte Educação Sustentável, Sustentabilidade Educacional, Educação Popular, Educação Ambiental e oficinas recreativas sustentáveis. - gdiroz.prof@gmail.com. Contato: www.sustentabiliarte.com

ABSTRACT

Human rights education has great potential to contribute to the prevention of violence against children. This article aims to highlight Human Rights Education as a central element in the formative process of schools, public and private institutions that deal directly or indirectly with children. Used the National and State (SP) Plans for Human Rights Education and part of the bibliographic review of a doctoral research in progress. It reinforces the importance of curricular justice in the constitution of the student as a historical subject and human dignity as a fundamental principle in all relations. It concludes by suggesting the strengthening of the articulation of prevention actions in the network, mobilizing institutions and subjects in a social web of protection and emancipation of childhood. It emphasizes the fundamental role of the school curriculum in promoting and defending the rights of all, with special attention to fragile parts of the population, such as children who are victims of violence.

KEYWORDS

Human Rights Education. Prevention. Violence against children.

INTRODUÇÃO

É historicamente recente na legislação brasileira a concepção de que a criança é sujeito de direitos. Isso explica os desafios impostos à cultura e às relações que a sociedade como um todo constrói em relação à infância. Percebe-se relações que naturalizam a violência, coisificam a criança, convivendo contraditoriamente com a legislação que avançou na proteção à infância. Soma-se a isso a insuficiência das políticas públicas em relação ao cuidado necessário com as vítimas de violência e as escassas ações voltadas para a prevenção do problema.

A afirmação da dignidade humana da infância em todos os espaços sociais, instituições públicas e privadas se mostra indispensável e inadiável para a mobilização de práticas pautadas na consolidação dos direitos humanos. Esse objetivo visa difundir a cultura do respeito e o reconhecimento da humanidade na criança, o que é essencial para prevenir a violência. Isso já estava previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 11) quando afirma que todas as políticas públicas devem considerar os direitos humanos na perspectiva da construção de uma sociedade baseada no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

O destaque maior está para o trabalho realizado nas escolas por essas alcançarem a maioria das crianças e adolescentes brasileiros e ser a instituição em que eles passam mais tempo, sendo, assim, fundamental na estruturação das concepções de mundo dos educandos, na construção de sua consciência de bem comum, de coletividade, de construção de valores, de contato com a diversidade, a formação cidadã e a constituição do educando enquanto sujeito histórico. Além disso, a escola tem contato diário com a comunidade por meio dos familiares e responsáveis pelos educandos, ampliando as possibilidades de se consolidar enquanto espaço formativo de mentalidades que se voltem para a garantia da dignidade humana para todos, com especial atenção aos historicamente excluídos, discriminados, com direitos violados, como é o caso da criança vítima de violência. A escola, comprometida em exercer a justiça curricular, promove e defende os direitos e a reparação das violações, articulando-se com a rede de proteção social. Para isso, destaca o princípio da humanização e a promoção dos direitos humanos em todo seu processo educativo, tornando a Educação em Direitos Humanos (EDH) central no seu planejamento, nas suas ações e nas suas opções, que reverberam dentro e fora dos seus muros.

O artigo inicia abordando o conceito de Educação em Direitos Humanos. Destaca os conceitos de violência e dignidade humana para ajudar a compreender a importância da afirmação de uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade em geral.

Na sequência, discute o envolvimento de diversas organizações e sujeitos para que a EDH seja assumida como central na formação de trabalhadores e nos planos de ações de instituições que lidem de forma direta ou indireta com a criança, sejam elas públicas ou privadas.

Na terceira parte, versa sobre a EDH na escola e as contribuições da justiça curricular para a prevenção da violência contra a criança. Destaca as possibilidades de

construção de conhecimentos para a autoproteção, a participação na elaboração de políticas públicas e ações de prevenção voltadas para o tema.

1. EDH NA AFIRMAÇÃO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS EM TODA A SOCIEDADE

O desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa tem sido a principal premissa da Educação em Direitos Humanos. Candau (1998) a caracteriza como um processo sistemático e multidimensional orientado à formação do sujeito de direitos, à formação de uma cidadania ativa e participante. A autora destaca a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade. Ressalta as metodologias participativas e de construção coletiva que empreguem a pluralidade de linguagens e materiais de apoio para orientação e mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas.

Maria Victoria Benevides (2005, p. 12) define que dignidade é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser, contemplando o direito ao respeito e à segurança contra a opressão, o medo e a necessidade que são cruciais para o constante processo de humanização.

Fica nítido nessa abordagem que a EDH se volta para todos e para cada um, sem recorte etário para a vivência desse princípio; ou seja, não há restrições para que todos se realizem plenamente como ser, inclusive a criança.

Essa concepção de EDH tangencia a concepção freiriana. Freire também afirmava o princípio da dignidade humana e sua plena realização com a expressão *ser mais*. Em toda obra freiriana se percebe o compromisso com a libertação dos oprimidos no seu constante processo de humanização. Reconhecer a dignidade humana na criança e suas possibilidades de *ser mais* é prática que se opõe à concepção freiriana de violência.

O pensamento de Paulo Freire [...] inspira projetos para uma formação moral e cidadã, atenta à violência no entorno social [...]. Definida como coisificação da pessoa, quando privada das possibilidades de criar, mudar, mover-se, buscar e ser em relação, a “violência [...] fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais” (FREIRE, 1970, p. 42) [...]. (ANDRADE, 2010, p. 414).

Estar atenta à violência do entorno e à coisificação da pessoa para que esta não seja privada de criar, ser em relação, mudar, mover-se é uma grande contribuição que a escola pode enraizar por meio de uma EDH visando à prevenção da violência contra a criança.

Chauí (2006, p. 341) destaca que,

Etimologicamente, a palavra violência vem do latim vis, força, e significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, a violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Em Freire e Chauí justifica-se a necessidade de fortalecimento da EDH, para que o oposto à coisificação seja enraizado nas relações sociais. A EDH visa, portanto à vivência de relações humanizadoras, opondo-se ao uso da força, ou a qualquer tipo de violação da natureza racional e sensível de alguém, que são típicas dos episódios de todo tipo de violência contra a criança.

Percebe-se na atualidade um deslocamento da centralidade da humanização, enfraquecida nas políticas e práticas sociais. Tal deslocamento se revela no avanço de posicionamentos fundamentalistas, reacionários e autoritários que vêm se ampliando no Brasil após o golpe em curso desde 2016. Também fica nítido o fortalecimento do mercado nas políticas de perdas de direitos num contexto cada vez mais neoliberal. Soma-se a isso a banalização da violência, principalmente quando destinada a sujeitos “invisíveis”. Diante desse cenário, enraizar a humanização, o ser humano como prioridade em todas as políticas e práticas sociais, conforme preconizado pela EDH, mostra-se urgente.

Educar em direitos humanos demanda o embasamento do processo pedagógico em objetivos claros de promoção e socialização de uma cultura que rompa a naturalidade das violações, conforme afirma Zenaide e Carneiro (1994). Para a autora, a EDH requer intervenções sistemáticas na formação de valores, hábitos e atitudes visando fortalecer a dignidade, o pluralismo, a democracia, o respeito à diversidade sociocultural. Para ela, essas práticas devem prever o incentivo à convivência e relações de solidariedade na formação de sujeitos que exercitem ativamente uma cidadania democrática, transformadora.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH (ONU, 1997) previu isso em seu plano de ação, quando afirma que

São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2o:
a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos, linguísticos;
d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
e) construir, promover e manter a paz.

As intervenções sistemáticas na formação visando ao fortalecimento da dignidade, afirmadas por Zenaide e Carneiro (1994) e no PMEDH, também foram abordadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 26-27), nos seus objetivos gerais:

São objetivos gerais do PNEDH: [...] b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas [...]; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos.

O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo também enfatizou a sua construção como uma demanda histórica do movimento social organizado por uma cultura de direitos humanos a partir do reconhecimento da dignidade de cada pessoa (SÃO PAULO, 2017, p. 8).

Ainda há muitos desafios para que se enraíze uma prática de EDH no Brasil, apesar da caracterização de suas principais referências, como Zenaide e Carneiro (1994) e Candau (1998), o PMEDH e os Planos Nacional e Estadual (SP) de EDH aqui destacados. Isso porque essa prática é recente numa sociedade historicamente permeada pela escravidão, pelo regime autoritário e práticas antidemocráticas (SILVA, 2010). Essa história dificulta a afirmação de práticas que prevejam que as pessoas conheçam seus direitos e se reconheçam como sujeitos históricos, atuantes na sociedade (principalmente as crianças e adolescentes). Diante desse contexto de necessidade de avanços culturais na concepção de centralidade do ser humano e de que a criança é sujeito histórico e sujeito de direitos, a promoção dos direitos humanos se mostra imprescindível em todas as instituições, principalmente na escola. É disso que tratam os tópicos que seguem.

2. EDH NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E NOS PLANOS DE AÇÕES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS QUE LIDAM COM A CRIANÇA

O envolvimento de diversas instituições e atores sociais na promoção da EDH se deve a dois fatores. Primeiramente, a afirmação de uma cultura de respeito ao outro (independentemente de sua idade) e o reconhecimento de sua dignidade humana são princípios fundamentais de Educação em Direitos Humanos em todos os espaços e relações. A vivência desses princípios não deixa espaço para a violência contra a criança. O segundo fator se relaciona à necessidade de aprimoramento de um olhar sensível para detectar sinais de violência contra a criança, para que todos os sujeitos e instituições possam agir com encaminhamentos adequados, visando à prevenção, ensinando a criança a se autoprotger e também voltando a atenção ao cuidado integral da criança (biopsicossocial), na busca pela garantia de seus direitos fundamentais. Nos casos em que a criança esteja sendo vítima,

antes da criminalização do agressor, que a prioridade seja o cuidado com ela.

Para que a EDH se constitua como política de Estado, permeando as políticas públicas dos mais diversos setores, o envolvimento das instituições e da sociedade civil nesse cuidado integral com a criança (efetivando que esta é prioridade absoluta do Estado, conforme preconiza o ECA) são imprescindíveis. O PNEDH previu isso ao afirmar que a efetivação dos compromissos nele contidos somente será possível com ampla união de esforços em prol da realização dessa política, a qual deve configurar-se como política de Estado (BRASIL, 2009, p. 12), e também ao propor como um de seus objetivos a transversalidade da EDH nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores: educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros (BRASIL, 2009, p. 26).

Apesar do que está previsto no Plano Nacional, as pesquisas recentes demonstram que o problema da violência contra a criança continua ocorrendo, na maioria das vezes, em âmbito doméstico (FONSECA et al., 2012), e que, apesar de o número de denúncias ser alarmante, esses casos permanecem sendo apenas a ponta visível do iceberg. Os principais entraves para se romper esse ciclo de coisificação da infância, de negação de seus direitos fundamentais, de obstáculos para o pleno desenvolvimento nessa fase peculiar da vida são o silêncio e a invisibilidade.

O conceito de violência doméstica contra a criança (VDCA) é elaborado por Guerra (1998, p. 32-33) quando afirma que ela representa todo ato de omissão praticado por pais, parentes e responsáveis contra crianças e adolescentes, que implica uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e uma coisificação da infância. A autora ressalta que a VDCA é uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos, como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

As pesquisas nas áreas de saúde, educação, psicologia, serviço social, dentre outras, permanecem apontando que a abordagem de dados quantitativos relacionados à violência doméstica contra a criança ainda está carregada de imprecisões que dificultam a denúncia e a notificação desses casos. Apesar disso, dados epidemiológicos apresentados por Zanatta, Dell’Aglia e Castellá (2016) indicam altos índices de maus-tratos e reafirmam que estes ainda ocorrem de forma velada, dificultando ações de proteção. Diante disso, prevenir a violência contra a criança requer ações de fortalecimento dos direitos humanos em todos os espaços para que os sujeitos de todas as instituições tenham um olhar aguçado para conseguir identificar os sinais, suspeitar do problema e agir visando à proteção da criança.

Do que se trata quando se fala de prevenção? O artigo 70 do ECA indica que é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente, reforçando assim o envolvimento de todas as instituições, serviços, sujeitos na prevenção.

A pesquisa pela etimologia da palavra prevenir demonstra suas raízes no Latim *praevenire*, “antecipar, perceber previamente” (literalmente, “chegar antes”), compondo-se de *prae*, “antes”, mais *venire*, “vir”. Para “chegar antes” que algo indesejável aconteça com a criança é preciso estar sensível, saber perceber os sinais de que ela pode estar sendo vítima. Para isso, os adultos do entorno, das

instituições que a criança frequenta (escola, posto de saúde, instituições religiosas, culturais, etc.) precisam de formação para tal. Além de saber detectar sinais de violência contra a criança, a formação também precisa abordar a criança como sujeito, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, que se reconheça que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, conforme o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em outras palavras, que passem por um processo formativo com base na EDH.

Isso já está previsto desde o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, quando ressalta o reconhecimento do princípio normativo da dignidade humana (BRASIL, 2009, p. 23) e a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político (p. 25).

Ao contrário do que preconizam os Planos de EDH, a grande mídia, uma das principais formadoras de mentalidades, tem evidenciado o problema da violência contra a criança de uma forma que pouco contribui para a prevenção. Canais de TV aberta, jornais e revistas de grande circulação têm abordado o tema visando mais ao espetáculo do que à prevenção. Essa espetacularização gera audiência e lucro desses meios de comunicação e serve para acirrar posicionamentos de horror sem embasamento sobre a complexidade e a multicausalidade do problema. Em vez de abordar temas subjacentes à violência contra a criança que demonstrem as raízes históricas e culturais do fenômeno, como a violência estrutural, a falta de acesso a direitos sociais de famílias inteiras (e não isoladamente da criança), questões culturais na forma de ver e lidar com a infância ou alternativas de educação não violenta no lugar de uma educação punitiva e agressiva, a mídia foca na caçada ao agressor. Constrói a visão de que todo agressor é um monstro, sem considerar que muitas vezes ele reproduz situações das quais foi ou está sendo vítima (e não teve o encaminhamento e o tratamento adequado em relação às violências que sofreu/sofre, reproduzindo a violência com outros). A mídia não aborda as alternativas mais eficazes, na redução do problema, que têm sido reveladas na literatura acadêmica, como um tratamento adequado e a intensificação de trabalho preventivo.

Os estudos sobre prevenção da violência contra a criança dos últimos 10 anos apresentam interfaces para que a EDH tenha centralidade na formação e atuação de diferentes instituições. O resultado da pesquisa na literatura recente revelou a realização de trabalhos nas áreas de enfermagem, saúde coletiva, psicoterapias analíticas grupais, saúde materno-infantil, psicologia do desenvolvimento, serviço social, educação, dentre outras, que reafirmam a atuação interdisciplinar na prevenção e enfrentamento e a característica multicausal do problema.

Nesses trabalhos destaca-se o processo de construção e seleção de indicadores para avaliar ou monitorar estratégias de prevenção de violência e promoção de relações familiares e comunitárias protetoras (DESLANDES et al., 2010); a descrição de mecanismos envolvidos na transmissão geracional da violência, que oferecem pistas para a prevenção (BÉRGAMO; BAZON, 2011); o olhar atento para as características que levam à reincidência, agravamento e evolução dos casos (FONSECA

et al., 2012); os desafios para a notificação (ZANATTA; DELL'AGLIO; CASTELLÁ, 2016; OLIVEIRA et al., 2013); a atuação na prevenção por meio de consultas, visitas domiciliares, atividades grupais, parcerias com escolas e professores em eventos festivos, auxiliando a desnaturalização e desconstrução social do problema, abordado por Oliveira et al. (2013); a articulação das práticas profissionais para o enfrentamento e prevenção do problema (ALBUQUERQUE et al., 2015); a importância da identificação da chamada "população de risco", estabelecendo um conjunto de ações articuladas em rede para oferecer proteção e apoio às famílias, além de estratégias para prevenção e enfrentamento, garantindo, desta forma, a proteção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente (BUENO, 2015).

Ainda que haja contribuições de diversas áreas, a escola tem envolvimento essencial na prevenção e enfrentamento da violência contra a criança. Como principal espaço de socialização depois da família, se a maioria das violências ocorre em âmbito doméstico, é na escola que o problema aparece, além de que a escola é a única possibilidade para a maioria das crianças poder transparecer seu sofrimento e pedir ajuda. O tópico a seguir trata das contribuições da escola para isso.

3. EDH E AS CONTRIBUIÇÕES DA JUSTIÇA CURRICULAR PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA

O problema da violência contra a criança tem aparecido de forma mais explícita na escola. Com os compromissos dos planos de educação com a permanência do educando, o problema não pode mais ser escamoteado por mecanismos sutis (ou não) de expulsão. Recentemente era assim que o sistema escolar funcionava: a criança começava a apresentar alterações no comportamento, "dificuldades de aprendizagem" e de relacionamento interpessoal, era culpabilizada por isso e colocada para fora. Com a busca pela permanência, a escola vem percebendo que precisa se adaptar, formar-se para saber lidar com tantas questões do seu entorno sem deixar que isso prejudique o processo de escolarização da criança. A Educação em Direitos Humanos é defendida como tema central, quando se busca justiça curricular para que a escola se adeque a essa exigência do contexto.

Currículo, na acepção freiriana, conforme destacado por Saul (2010, p. 109), é a política, a teoria, a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. Defender a centralidade da EDH no currículo presume opções políticas em todo espaço e ações que acontecem dentro e fora da escola, numa perspectiva de compreender os processos e contextos históricos que geram opressões, e com isso planejar ações para a transformação dessa realidade.

Os Planos de EDH afirmam numa perspectiva de transversalidade, de interdisciplinaridade. Aqui se propõe a centralidade da EDH na escola como forma de resistência de valores humanos, no contexto do golpe em andamento desde 2016. Para ser protagonista na construção da justiça social, o currículo escolar, responsável pela formação dos sujeitos, deve se posicionar de forma favorável às parcelas mais fragilizadas da população, e estar comprometido em desnaturalizar,

tirar a legitimidade, desvelar os processos de opressão.

A pesquisa de doutorado em curso tem apontado dificuldades da escola para lidar com o problema da VDCA, tanto quando se suspeita quanto para evitar que aconteça. Um dos entraves que permeia essas dificuldades é colocar a vítima num lugar que desconsidera sua capacidade de autoproteção, de resistir e lutar. Isso é possível se o currículo desenvolver conhecimentos e vínculos que permitam que o sujeito conheça possibilidades de se proteger e locais para denunciar. Chauí (2006) já apontava para essa concepção quando destacava a vítima como um sofredor passivo que precisa de um sujeito ético e piedoso que aja por ele, fazendo que a ação fique concentrada nas mãos das não vítimas que devem trazer de fora a justiça para os injustiçados. A autora afirma que assim a vítima perde a condição de sujeito ético e torna-se objeto de compaixão, inerte (CHAUÍ, 2006, p. 344).

Mostra-se como alternativa de prevenção afirmar a criança como sujeito histórico e exercitar a sua cidadania, seu direito à participação desde a infância na escola. Para isso, a justiça curricular evidencia sua dimensão de convivência democrática, visando proporcionar espaços participativos nos quais os educandos tenham assegurado o seu direito de criticar e de se exercitar na proposição de alternativas para a transformação de realidades opressoras.

Nessa direção, o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2013) avança ao apresentar um eixo denominado Protagonismo Infantojuvenil. O eixo propõe a promoção da participação ativa de crianças e adolescentes na defesa e na execução de políticas de proteção de seus direitos (p. 9). Tem como diretriz o fomento de estratégias e mecanismos que facilitem a participação organizada e a expressão livre de crianças e adolescentes sobre os assuntos a eles relacionados, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento (p. 17). Os objetivos estratégicos do Plano visam promover o protagonismo e a participação de crianças e adolescentes nos espaços de convivência e de construção da cidadania, inclusive nos processos de formulação, deliberação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, por meio de escuta nos serviços de atenção e em todo processo judicial e administrativo que os envolva, bem como a ampliação do acesso de crianças e adolescentes aos meios de comunicação para expressão e manifestação de suas opiniões (p. 17). Esses objetivos previstos no plano se tornam mais factíveis quando a criança já tem o hábito de participar, quando já vivencia a forma democrática de organização, planejamento e monitoramento de ações no currículo. Um currículo escolar preocupado com a prevenção da violência e com a autonomia da criança ocupa-se com o exercício da cidadania desde a infância, com a qualificação do seu aprendizado no processo de participação, com a dimensão da convivência democrática.

Participar, para Freire, relaciona-se com a presença na tomada de decisões sobre os rumos da sociedade (FREIRE, 1983, p. 37), numa renúncia a ser simplesmente espectador (p. 66); implica num “[...] estar presente na História e não simplesmente nela estar representada (FREIRE, 2001, p. 75).

A função da escola em desenvolver a criança como um sujeito histórico contribui para a possibilidade de emancipação das opressões que sofre. Segundo Gadotti (2012, p. 1), a palavra emancipar vem de *ex-manus*, ou de *ex-mancipium*, sendo

que *ex* indica a ideia de “saída, retirada” e *manus* significa “mão, simbolizando o poder”. Emancipar-se é dizer a quem nos oprime: “tire a mão de cima de mim”!

Numa perspectiva de educação emancipatória, o currículo escolar se compromete com uma visão de mundo transformadora, inconformada com as injustiças e violências, “tirando a mão de cima da criança”, proporcionando processos participativos em que ela atue na prevenção da VDCA. Na medida em que a EDH assume a centralidade no currículo, este se dedica ao desenvolvimento do pensamento crítico, com base na afirmação permanente da dignidade humana em todo espaço, todas as decisões e todas as práticas.

Práticas escolares que ajudem o educando a compreender seu contexto e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9) são premissas que vêm sendo reafirmadas no conceito de justiça curricular.

Os processos educativos que considerem a EDH no currículo visando à prevenção da VDCA contemplam a justiça curricular também no que tange à construção de conhecimentos vivos que afirmem os contextos de vida do educando, garantam-lhes uma visão crítica do mundo e o acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento (PONCE; NERI, 2017); ou seja, para que o currículo se comprometa com o desenvolvimento integral do educando, o contexto de vida de todos precisa ser colocado em pauta para estudo e intervenção dos educandos, para que esses se formem enquanto seres humanos sensíveis às questões que oprimem as parcelas mais fragilizadas da população. Nesse sentido, é preciso que a escola tome partido dessas parcelas da população. Para Souza e Oliveira (2017, p. 128), enquanto instituição social responsável pela formação de indivíduos, a escola deve se posicionar sempre ao lado do bem coletivo, social, comunitário.

Partindo desses compromissos da justiça curricular, de um currículo escolar emancipatório, inserido numa perspectiva crítico-transformadora de educação, favorável às questões que oprimem as parcelas mais fragilizadas da população (como as crianças vítimas de violência), a centralidade da EDH contribui na prevenção por afirmar a vivência do princípio da dignidade humana na escola, que é a instituição com maior potencial formativo de corações e mentes na infância.

4. CONCLUSÕES

No cenário brasileiro ainda tão marcado pela sua história colonizadora, ditatorial, com recente avanço de ideias autoritárias e de naturalização de violação de direitos, buscar a justiça curricular por meio da Educação em Direitos Humanos se mostra urgente. Muitos desafios estão postos para as políticas educacionais, para os educadores e educandos que as formulam e as põem em prática. Neste momento de construção de uma outra história possível, é preciso lidar com as resistências, a coerência do discurso com a prática, a mediação de diálogos, sempre articulando a promoção e a defesa dos direitos humanos. Fazer isso sem perder a capacidade de se indignar, de sentir e identificar-se com a dor do outro, mantendo

a amorosidade e a esperança. Esperança sem espera, dando continuidade a práticas iniciadas na luta inesgotável por uma ordem social mais justa e livre que faça valer a legislação conquistada e os planos construídos com ampla participação.

Nesse contexto, percebe-se que a escola precisa se fortalecer articulada com a comunidade e a rede de proteção social, envolvendo-se em ações em nome da proteção, promoção e defesa dos direitos, para que pessoas, grupos e organizações saibam identificar situações de desrespeito à dignidade da pessoa humana e aos direitos humanos, como forma de agirem em busca da proteção dos que são atingidos pelas violações. Dada a nossa herança histórica, é necessário um investimento maior e constante na formação em todas as instituições públicas e privadas, de trabalhadores, de educandos e comunidades para que reflitam e se exercitem na humanização das relações assumindo uma postura ética, social, cultural e política em nível individual, coletivo e organizacional.

Se a escola, enquanto principal instituição formativa de crianças, tem a intenção de formar seres humanos cujas ações se voltam para o coletivo, para o bem comum, precisa estar atenta para que seu currículo estruture todos os sujeitos nela envolvidos para que em momento algum percam a noção do que é um cidadão. Precisa atuar e educar de forma democrática, para desenvolver uma cidadania ativa, voltada para a participação na vida pública, na promoção e defesa dos direitos de todos, com especial atenção às parcelas fragilizadas da população (como as crianças vítimas de violência).

Há o reconhecimento da escola enquanto local de estruturação de concepções de mundo, de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais. Sujeitos que se constituem num processo formativo de reconhecimento da pluralidade e alteridade, exercitando a criticidade no debate de ideias para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade, com especial atenção aos historicamente excluídos, discriminados, violados e violentados. Isso para que sejam desencadeadas ações de promoção e defesa dos direitos, bem como a reparação das violações, em todos os espaços sociais, enraizando assim uma cultura de direitos humanos em todas as políticas públicas, elevando a EDH a política de Estado, com um projeto de nação voltado para a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. M et al. Terminologia da Enfermagem caracterizadora da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 68, n. 3, p. 452-459, jun. 2015.

ANDRADE, F. C. B. Violência. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 414.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-17.

BÉRGAMO, L. P. D.; BAZON, M. R. Experiências infantis e risco de abuso físico: mecanismos envolvidos na repetição da violência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 710-719, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n4/a11v24n4.pdf>>. Acesso em: out 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/criancas-e-adolescentes/publicacoes-2013/pdfs/plano-nacional-de-enfrentamento-da-violencia-sexual-contra-crianca-e-adolescentes>>. Acesso em: 15 out 2017.

BUENO, F. B. **A política de assistência social desenvolvida nos CRAS de Serãozinho para a prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127759>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos: Uma Proposta de Trabalho**. Rio de Janeiro: Novamérica, PUC/RJ, 1998. Mimeografado.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia o discurso competente e outras falas**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DESLANDES, S. F. et al. Uso da Técnica Grupo Nominal e do Método Delphi para a elaboração de indicadores de avaliação das estratégias de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 10, supl. 1, p. 529-537, nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292010000500003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 out 2017.

FONSECA, R. M. G. S. et al. Reincidência da violência contra crianças no Município de Curitiba: um olhar de gênero. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 895-901, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000600011>. Acesso em: 15 out. 2017.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória**. Trabalho apresentado no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: Democratização, emancipação e sustentabilidade, Florianópolis, 2012.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, S. M. de et al. Reporting of violence against children and adolescents: action of nurses in basic health units. **UERJ Nursing Journal**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/10012/8064>>. Acesso em: 15 out. 2017.

ONU. **Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para Educação em Direitos Humanos**. Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, 20 de outubro de 1997.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. O. A justiça curricular e a violência sexual intrafamiliar (VSI) como obstáculo ao direito ao conhecimento. **Revista e-Curriculum: Revista do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo**, da PUC/SP, São Paulo, 2017. No prelo.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum: Revista do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo**, da PUC/SP, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PONCE, B.J., NERI, J.F.O. A justiça curricular e a violência sexual intrafamiliar (VSI) como obstáculo ao direito ao conhecimento. **Revista e-Curriculum - Programa de Pós-graduação Educação: Currículo** – PUC/SP, São Paulo, 2017 (no prelo)

SÃO PAULO (Estado). Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 2017. No prelo.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SILVA, A. M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual significado? In: SILVA, A. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 121-131.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZANATTA, C. T.; DELL'AGLIO, D. D.; CASTELLÁ, J. S. Direitos da criança e do adolescente e maus tratos: epidemiologia e notificação. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 14-27, 2016.

ZENAIDE, M. de N. T.; CARNEIRO, G. **Representações Sociais da Prática Institucional em Direitos Humanos e Educação Popular em João Pessoa**. João Pessoa: UFPB, 1994. Mimeografado.

O CONDEPE E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DE SÃO PAULO: OS DESAFIOS DA DEMOCRACIA

FRANCISCA RODRIGUES PINI¹

JANAINA ABREU²

MARIA NAZARETH CUPERTINO³

RESUMO

Este artigo abordará a atuação do Condepe na construção da política de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo, a partir do processo desencadeado para a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo e os desafios para da democracia.

PALAVRAS-CHAVE

Democracia, Educação em Direitos Humanos, participação cidadã.

1. Assistente social, mestre e doutora em Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais pela PUC/SP. Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire e Filiada à ANDHEP

2. Jornalista, editora, educadora, especialista em marketing pela Metodista. Coordenadora de Comunicação e da Editora do Instituto Paulo Freire.

3. Assistente social e presidenta do Condepe - Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana.

ABSTRACT

This article will focus on Condepe's performance in the construction of the Human Rights Education Policy in the state of São Paulo, based on the process that was developed for the elaboration of the State Plan for Human Rights Education and the challenges for democracy.

KEYWORDS

Democracy, Human Rights Education, citizen participation.

A REALIDADE NOS CONVOCA A PERMANECER NA LUTA POR DIREITOS HUMANOS

Com este canto te chamo, porque dependo de ti. Quero encontrar um diamante. Sei que ele existe e onde está. Não me acanho de pedir ajuda; Sei que sozinho nunca vou poder achar. Mas, desde logo, advirto: É para repartir com todos. (Thiago de Mello)

As determinações sociais e políticas das últimas três décadas, no Brasil, imprimem ao Estado e à sociedade civil relações tensas e, por vezes, complementares com perceptíveis avanços e recuos na instauração de um patamar mínimo de cidadania para todos os sujeitos sociais. A luta e a defesa dos direitos sociais frutos da organicidade que a classe trabalhadora engendrou no final do século XX para eliminação das tramas coercitivas da autocracia burguesa, instaura um processo democrático e estabelece, por meio da Constituição Federal de 1988, uma referencialidade de marcos políticos e legais garantidores da cidadania⁴.

O *Relatório Regional sobre Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe 2010*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) apresenta o Brasil em oitavo lugar na América Latina no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDH-D), que leva em conta as diferenças de rendimento, de escolaridade e de saúde.

Após a desigualdade de renda, a educação é a que mais pesa sobre o IDH-D brasileiro. No Brasil, 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estão fora da escola, desse total 1.419.1981 são de crianças entre 4 a 5 anos, acrescido da informação de que apenas 18% das crianças de até 3 anos frequentam creches (UNICEF, 2012, p. 23). No que tange a saúde, os dados do PNUD apontam que as taxas de mortalidade infantil diminuíram no Brasil, apesar do índice ainda se apresentar muito elevado: cerca de 23,6 mortes/ mil nascimentos.

Tais indicadores reclamam instrumentos de lutas e resistências ideopolíticas, bem como a criação de instrumentos de proteção social pelo Estado, com o apoio da família e da comunidade.

As transformações econômicas e políticas oriundas do neoliberalismo imprimiram um movimento paradoxal no que tange ao papel do Estado e da sociedade na garantia da proteção social. A crise do trabalho assalariado e, conseqüentemente, as “novas” expressões da questão social ao mesmo tempo em que provocam no Estado, na sociedade e na academia, o interesse e a preocupação pelas questões

4. “Nas condições brasileiras de então, as requisições contra a exploração imperialista e latifundiária acrescida das reivindicações de participação cívico política ampliada, apontavam para uma ampla reestruturação do padrão de desenvolvimento econômico e uma profunda democratização da sociedade e do Estado; se, imediatamente, suas resultantes não checavam a ordem capitalista, elas punham a possibilidade concreta das lutas sociais alçar-se a um patamar tal que, por força da nova dinâmica econômico-social e política desencadeada, um novo bloco de forças político-sociais poderia engendrar-se e soldar-se, assumindo e re-dimensionando o Estado na construção de uma nova hegemonia e na implantação de políticas democráticas e populares nos planos econômico e social” (NETTO, 1998, p. 23).

relacionadas as violações aos Direitos Humanos, veem-se coagidos a lidar com as questões da minimização do Estado e da perda de direitos sociais.

Portanto, a conquista tardia de referências mínimas de cidadania, aqui no Brasil e estendendo-se aos países latinoamericanos, colide com a organização econômica, política, social e cultural da hegemonia neoliberal.

O desenvolvimento do capital em sua plenitude requer fontes de dominação, controle de necessidades e de liberdade, bem como o desenvolvimento de um aparato científico e tecnológico necessários a sua reprodução econômica, política, social e ideológica. Assim, nas últimas quatro décadas, o capitalismo apresenta-se com uma tendência globalizante que eleva o grave potencial destrutivo do capital, à medida que o monetarismo neoliberal assume a posição de orientador ideológico da nova reorganização do capital. Um novo estágio do desenvolvimento do capitalismo anuncia uma nova racionalidade de acumulação e controle que se apresenta como irracional e perigosa, uma vez que o que está ameaçado não uma é área, um país ou região do planeta (MESZAROS, 2011).

A Constituição Federal de 1988 introduziu um novo padrão de concepção de políticas sociais, reafirmando o caráter público, universal, não contributivo, de acessibilidade irrestrita aos serviços e a garantia da participação da sociedade civil no controle social e na execução dessas ações.

A partir desse período, instaura-se uma nova cultura política, baseada na defesa dos direitos sociais e na ruptura com as formas clientelistas, assistencialistas e despolitizadas vigentes na concepção e gestão das políticas sociais no Brasil.

No entanto, não podemos desconsiderar o caráter contraditório que perpassa as relações sociais, a questão social e as formas de enfrentamento a esta – as políticas sociais.

Sob esta contradição se localizam as políticas de Direitos Humanos, bem como a viabilidade de condições objetivas para que a população possa se localizar enquanto promotores e defensores de Direitos Humanos.

Muitos são os percalços que nos separam das conquistas asseguradas no marco legal. É inegável que as últimas décadas do século XX colocam desafios à história. Os investimentos na área social em programas e políticas sociais públicas são considerados nefastos para a economia, porque gera um déficit orçamentário que, por sua vez, consome a poupança interna e aumenta as taxas de juros.

Os governos que coadunam com uma concepção neoliberal adotaram, nas últimas décadas do século XX, a privatização do patrimônio público, e promoveram reformas que confrontaram com os direitos sociais, econômicos e políticos, e no século XXI na segunda década, em especial no Brasil, congelaram por 20 anos investimentos na área social, o que reduz as possibilidades de garantia do acesso aos direitos sociais e humanos.

O Estado de São Paulo não está descolado desse cenário de desigualdade. Percebemos o desenvolvimento desigual, característico da formação social brasileira, o que explicita a aparente convivência cômoda entre o moderno e o arcaico, associando num mesmo cenário o alto desenvolvimento das forças produtivas, altas taxas de lucro e mais-valia com uma massificação enorme da desigualdade, da miséria e da subalternidade.

As condições de desemprego, violência, fome e barbárie também assolam a sociabilidade das crianças, adolescentes e jovens, sucumbindo as conquistas sociais, políticas e legais preconizadas na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Juventude.

Nesse sentido, tais dados e índices de realidade instiga-nos a contribuir minimamente com o enfrentamento dessas questões desvelando, por meio de processos formativos e políticos, a formulação da Política Estadual de Educação em Direitos Humanos para o Estado de São Paulo.

Ciente das múltiplas determinações que formam a vida social no Estado de São Paulo, o Conselho Estadual da Pessoa Humana (Condepe) instaurou um processo de Elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, com o Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos, no dia 9 de fevereiro de 2017, tendo como aliados as seguintes organizações que atuam na promoção, na garantia e na defesa dos Direitos Humanos no Estado: o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Ouvidoria Geral da Defensoria Pública, a Secretaria Estadual de Educação, Justiça, da Defesa e da Cidadania e Segurança Pública, as instituições da sociedade civil organizadas com a temática e a participação dos intelectuais: Margarida Genevois, Maria Nazaré Zenaide e Moacir Gadotti, educadoras e educador reconhecidos internacionalmente pelo trabalho realizado no Brasil na promoção da Educação em Direitos Humanos.

O seminário foi marcado pela arte do Coletivo Perifatividade, que nos acolheu e demonstrou que a luta e a resistência no campo dos Direitos Humanos e da cultura protagonizada por vários sujeitos políticos, que por meio da música, da dança e da poesia tem promovido a reflexão sobre Educação em Direitos Humanos, principalmente com crianças, adolescentes e jovens nas periferias das regiões do Estado de São Paulo. Este momento inaugurou, no Estado de São Paulo, o início da elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDHSP).

O PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM SÃO PAULO

No campo da luta social é importante considerar a nossa compreensão dos movimentos sociais. Conforme Sader (2003), os movimentos sociais expressam a organização de sujeitos coletivos que, em determinados contextos sociopolíticos e culturais, buscam romper com as estruturas de poder que produzem desigualdades sociais e injustiças e, com base em suas lutas, correlacionam forças com a classe dominante, visando à construção de projetos de emancipação social.

Nesse sentido, compreendemos que o movimento social é composto por aqueles (sujeitos e organizações) que disputam um outro projeto de sociedade e defendem uma sociedade que não produza violência, injustiças e desigualdades. Esse fato não impede o diálogo com aqueles que estão no poder, mesmo porque diálogo faz parte da estratégia. A clareza quanto ao papel dos sujeitos envolvidos na arena política, em especial os governos, os orienta quanto à construção de estratégias

para buscar soluções dialogadas, bem como o fortalecimento do movimento social.

Com esta perspectiva é que foi constituído o Comitê Estadual dos Direitos Humanos de São Paulo, por várias entidades de Direitos Humanos, no contexto do I Fórum Mundial de Direitos Humanos, realizado em dezembro de 2013, em Brasília, com os objetivos de mobilizar, articular e fortalecer a pauta dos Direitos Humanos em São Paulo. Após o I Fórum Mundial, foi possível desencadear processos formativos para a promoção da Educação em Direitos Humanos. No contexto do planejamento para a participação do Fórum Mundial foram articuladas reflexões para publicizarmos pautas prioritárias, como: o genocídio dos jovens negros, a criminalização dos movimentos sociais, o encarceramento da população jovem e adulta e a Educação em Direitos Humanos.

De 2014 a 2016, o Comitê se dedicou à realização de cursos sobre Educação Popular em Direitos Humanos à educadores(as), lideranças dos movimentos sociais e sindicais, como forma de promover uma cultura política em Direitos Humanos e em resposta à crescente onda neoconservadora, que busca naturalizar a “barbárie”, com atitudes e práticas violentas contra a vida, tanto por parte das instituições estatais, como por parte de coletivos e pessoas.

Em face das graves violações dos Direitos Humanos assumimos um lado nesta disputa por meio da concepção de Educação em Direitos Humanos e passamos a debatê-la como a educação que se constrói em um processo social e histórico e como estratégia de luta da classe trabalhadora e comprometida com um humanismo anticapitalista e valores emancipatórios.

As novas gerações têm o direito à uma Educação em Direitos Humanos que assegure um projeto de sociedade sem exploração e sem opressão e a construção de valores e princípios, como democracia, participação e liberdade.

O Brasil, até 2010, era o único país do Continente Latino Americano a ter um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, conforme o Instituto de Direitos Humanos, com sede na Costa Rica.

Passados 15 anos da existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos percebemos que as três esferas de governo ainda não assumiram a responsabilidade para sua efetiva implementação.

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2006, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimento historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;*
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;*
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;*
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;*

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH, p.76)

Ao refletirmos as dimensões formuladas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, percebemos a estreita relação com a teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire.

O próprio texto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta que:

a educação é um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação dos agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (PNEDH, p. 76).

O Plano de Educação em Direitos Humanos é intersetorial e no Brasil não avançamos na relação intersetorial. Nos três níveis federados, o órgão público que congrega as diferentes pautas previstas no campo da Educação em Direitos Humanos tem sido as Secretarias de Direitos Humanos e os Conselhos de Direitos Humanos, nos locais onde funcionam.

Em São Paulo, o órgão que tem coordenado as conferências de Direitos Humanos, e que tem pautado as políticas de Direitos Humanos para o Estado é o Condepe. Por isso que o Comitê tem se dedicado, de forma integral, a articular com diversas organizações para que juntos seja possível construir um Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, tendo o Condepe como o órgão responsável, coordenador e deliberativo desse processo.

O planejamento do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (PEEDHSP) exigiu uma estrutura de coordenação, constituída por intelectuais e profissionais que atuam nas cinco áreas do PEEDHSP, os quais tiveram como atribuições coordenar, subsidiar com o marco legal e teórico a construção dos dados da realidade de cada eixo e, posteriormente, formular com o grupo do eixo, as diretrizes, objetivos, metas e responsáveis.

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Para melhor compreensão do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDHSP), faz-se necessário conhecer brevemente o percurso traçado pelo Brasil para alcançar a formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Em 1996, o Brasil lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH), reformulando-o em 2002 e, no mesmo ano, o lançou PNDH-2. Em 2008, deu-se início uma atualização e revisão do Programa Nacional de Direitos Humanos I e II, tendo como instrumento fundamental a realização da 11ª Conferência Nacional

dos Direitos Humanos – 11ª CNDH.

Em 2009, o PNDH-3 foi aprovado por meio do Decreto nº 7.037 e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010⁵.

O Eixo 18 do PNDH-3 trata da Educação e da Cultura em Direitos Humanos, fazendo menção direta ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a Política Nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2006, fruto de amplo trabalho desenvolvimento pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Articulado com as pautas mais gerais da educação e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. No PNE está prevista a promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, além de determinar, como estratégia, a obrigatoriedade de promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e Direitos Humanos. O Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 16.279 de 8 de julho de 2016, ratifica a diretriz de promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos presente no PNE (art. 2º, inc. IX). Com estes marcos legais é que formulamos o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

A história de luta por Direitos Humanos no Estado de São Paulo é antiga, mas em termos jurídicos a sua formulação inicia-se com o processo de abertura democrática, quando as instituições começam a ser criadas.

A Constituição do Estado de São Paulo promulgada em 5 de outubro de 1989, trouxe em seu artigo nº 110 a criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, e Lei Estadual nº 7576/1991 e alterada pela Lei Estadual nº 8032/1992, que dá à sociedade civil um importante instrumento para compor o sistema de garantias de Direitos Humanos, criando um conselho autônomo e independente, com uma composição majoritária da sociedade civil, inspirando, a participação social e democrática na sua representação.

No momento atual, bastante complexo no que diz respeito aos avanços do conservadorismo e dos ataques sistemático aos Direitos Humanos e seus defensores, o Condepe tem sido extremamente importante no processo de monitoramento de Políticas Públicas que assegurem os Direitos Humanos de todas pessoas e vem exercendo um papel de resistência importante para o Estado de São Paulo.

A atual conjuntura e modelo de governo apresenta dificuldade em se relacionar com os controles externos das políticas públicas de modo geral. Ao Condepe, os ataques são mais rigorosos, pois a este órgão compete também organizar outros espaços de controle externo de acesso à Justiça e da Política de Segurança. Recentemente, o Conselho Superior da Defensoria resolveu retirar do Condepe a organização da eleição da lista tríplice do Ouvidor Geral da Defensoria Pública

5. BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 3 de dez. 2017.

e, na Assembleia Legislativa, um projeto de lei foi apresentado com o mesmo sentido, de retirar do Condepe a escolha da lista tríplice do Ouvidor Externo da Polícia do Estado de São Paulo.

Apesar de toda tentativa de precarização do Condepe, de ataques a este órgão e seus conselheiros, o Conselho segue firme, mantendo suas atribuições, e promovendo espaços de participação popular, sendo em audiências públicas realizadas com temáticas específicas ou por meio da atuação de suas comissões.

Uma das comissões criada pelo Condepe na gestão de 2014 foi readequada, no dia 30 de agosto de 2017, para atender a finalidade proposta pelo Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos: a Comissão Estadual de Educação em Direitos Humanos, cuja tarefa é a de monitorar e assegurar a visibilidade na implementação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

O Condepe participou da coordenação da elaboração do texto base do Plano Estadual, que em breve será aprovado pelos seus conselheiros que adotaram as medidas necessárias para sua implementação.

Esse caminho, até a finalização do texto não foi fácil, mas foi profundamente pedagógico e participativo.

O controle público tem sido exercido pelos espaços de controle social, na medida em que as representações da sociedade civil ocupam os espaços políticos para disputar projetos societários e não de interesses privados e dos governos. Por isso, que os órgãos públicos participativos fazem parte do patrimônio político brasileiro. (PINI, 2016, p.3).

Para cumprir a legalidade do PEEDHSP, o Condepe formulou todos os procedimentos administrativos para assegurar a formalidade do processo e, em 4 de maio de 2017, foi publicado em Diário Oficial⁶ deliberação que estabeleceu os procedimentos para o processo de elaboração do PEEDHSP. Esta deliberação institucionalizou o grupo de trabalho da Coordenação Geral da Elaboração do PEEDHSP, com a atribuição de elaborar os procedimentos, a metodologia e o cronograma, bem como as orientações do processo de construção do Plano que seriam entregues aos eixos temáticos.

Depois do texto base finalizado, foram realizadas 22 audiências públicas em diversas regiões do Estado de São Paulo, para apresentação das diretrizes e metas do Plano Estadual, onde a população pode apreciar e fazer propostas de acréscimo ao texto. As localidades onde se realizaram as audiências foram: Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, Mogi das Cruzes, Marília, Bauru, São Bernardo do Campo, Registro (Vale do Ribeira), Santos, São José dos Campos, Guarulhos, Franca, Campinas, São Carlos, Jundiaí, Sorocaba e Lins, sendo que na capital do estado foram feitas em três regiões periféricas (Zona Leste – Jardim Sapopemba; Zona Norte Oeste – Jardim Paulistano; Zona Sul – Jardim Ângela), além de uma na região central, na sede da Defensoria Pública, próximo à praça da Sé.

O critério de escolha das localidades pautou-se na divisão geográfica da Defensoria Pública em regionais, que abrange todo o Estado de São Paulo, com exceção da cidade de Lins, a qual não dispõe de unidade da Defensoria, mas contava com

6. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 127 (82) – 135. Justiça e Defesa da Cidadania.

articulação regional. Além disso, priorizou-se as datas com uma semana de antecedência as das pré-conferências da Defensoria Pública.

As audiências públicas do PEEDHSP tiveram o objetivo de coletar contribuições para o aprimoramento de seu texto base. Foram colhidas mais de 400 contribuições em todo o Estado. Em cada uma das audiências o texto base foi lido e debatido de acordo com o interesse da plenária.

O processo democrático, escolhido pela Coordenação Geral foi muito importante para a construção do PEEDHSP. No entanto, ficaram evidentes as tensões que historicamente eram conhecidas pela sociedade, sobretudo, a tensão apresentada no eixo de Segurança Pública e do Sistema de Justiça.

O entendimento de Educação em Direitos Humanos da sociedade civil e dos profissionais de Segurança entraram em “choque” durante as audiências públicas realizadas no Estado de São Paulo, que contou com um grande número de policiais militares. De um lado a sociedade civil reivindicando espaço para contribuir na formação dos agentes de Segurança e do Sistema de Justiça no campo da formação em Direitos Humanos. De outro lado, agentes de Segurança convictos de que já possuem conhecimento suficiente da temática e com dificuldades de entender a importância de abrir os espaços de formação para outros olhares de profissionais dos demais campos de conhecimento. Essas visões diferenciadas encontraram-se nas audiências e o conflito se estabeleceu, às vezes de forma adequada, outras, de forma mais intimidatória.

A dificuldade de entender o processo participativo por parte dos agentes de Segurança, sobretudo da Polícia Militar, pode ser explicada pela própria estrutura dessa instituição que tem uma hierarquia rígida e um comando de ordem que dificulta as discussões. Isso ficou muito evidenciado nas audiências públicas, onde os portadores das ideias a serem trabalhadas no Plano Estadual, no eixo de Segurança não vinham dos policiais que atuam na base da Segurança, mas sim de seus comandos.

Em algumas audiências houve confronto direto entre sociedade civil e policiais, trazendo à tona os conflitos regionais de atuação do órgão de Segurança, o que demandou dos coordenadores das audiências habilidades para lidar com situações que, por vezes, fugiram do seu objeto.

Entretanto, apesar dessa dificuldade dos agentes de segurança, a sociedade civil defendeu veementemente a manutenção da proposta dos movimentos sociais lecionarem nas escolas das Polícias, como forma de ampliar o repertório das temáticas sociais durante a formação dos atores da Segurança Pública e do Sistema de Justiça.

Após a polêmica dessa proposta, a Coordenação Geral da Elaboração do PEEDHSP compreendeu que Educação em Direitos Humanos desenvolve-se por meio do diálogo, do conhecimento e de atitudes; por esse motivo, não adiantava manter a proposta, uma vez que um ator da Segurança Pública a rejeitava.

Desse modo, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos vem cumprir uma exigência já determinada no Programa Estadual de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 42.209, de 15 de setembro de 1997. O Programa já trazia como primeira proposta de ação para o governo e para a sociedade, com o objetivo

da construção da Democracia e Promoção dos Direitos Humanos, a Educação para a Democracia e os Direitos Humanos.

Na última audiência pública, na Assembleia Legislativa de São Paulo, repetiram-se as tensões das audiências regionais, com a presença das organizações internas da Polícia Militar, os grupos da sociedade civil, organizados em movimentos sociais já historicamente defensores de Direitos Humanos, e novas organizações da sociedade – que utilizam de argumentos do “senso comum”, com pouca reflexão e conhecimento da história do país sobre, por exemplo, acordos internacionais assinados pelo Brasil na defesa de Direitos Humanos – que atuaram como porta vozes dos policiais que se encontravam em grande número.

O desconhecimento da realidade brasileira, da luta de classes que contrapõem o capitalismo, da história de conquistas do povo brasileiro, do entendimento da dimensão da luta e defesa dos Direitos Humanos convenceu a todos(as) o quanto é urgente e necessária a aprovação do Plano Estadual de Educação em de Direitos Humanos para o Estado de São Paulo.

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PEEDHSP

Em um contexto de ameaça de retrocesso nas conquistas dos direitos da população e tendo a mídia dominada por grupos que defendem posturas conservadoras e discriminatórias, é estratégico criar formas alternativas de comunicação para alcançar a mobilização social em torno das causas de Direitos Humanos.

São muitos os obstáculos de comunicação enfrentados pelos militantes de Direitos Humanos em um mercado competitivo, dominado pelas grandes redes de comunicação, as poderosas agências noticiosas e os grandes conglomerados da imprensa que ameaçam a democracia ao manipular informações para preservar interesses particulares e de grupos a quem prestam serviços.

Apesar da Constituição Federal Brasileira, em seu Capítulo V, estabelecer os objetivos para uma comunicação democrática e justa, não diz como alcançá-los. Até por isso, atualmente 11 famílias que controlam a maior parte da informação que circula no país. As famílias Marinho (Globo), Macedo (Record), Abravanel (SBT), Carvalho e Dallevo (Rede TV!), Saad (Band), Frias (Grupo Folha), Mesquita (Grupo Estado), Civita (Grupo Abril), Sirotsky (Rede Brasil Sul – RBS) e Queiroz (Grupo Verdes Mares) decidem quais informações os brasileiros devem receber e quais não devem. Essas famílias são ainda donas das maiores redes de rádio e TV, além de controlarem também os veículos de mídia impressa (jornais e revistas) e virtual (internet) mais influentes do Brasil (LEVANTE..., 2011).

Portanto, o desafio para a construção de uma comunicação democrática, diversa e adequada com os princípios dos Direitos Humanos imprime uma complexidade ainda maior quando observamos o cenário de concentração de propriedade das concessões públicas de rádio e TV, da produção midiática impressa e as disputas em torno do controle da internet no Brasil e no mundo.

A “Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela Po-

pulação Brasileira”, pela Secretaria de Comunicação Social do governo, mostra que 90% dos brasileiros se informam pela televisão sobre o que acontece no país, sendo que 63% têm na TV o principal meio de informação. A internet está em segundo lugar, como meio preferido de 26% dos entrevistados e citada como uma das duas principais fontes de informação por 49%.

Dados revelam que a falta de compreensão da informação tem relação direta com a hegemonia conservadora dos meios de comunicação, o que tem como consequência a falta de espaço para as informações sobre Direitos Humanos.

Assim, o eixo Educação e Mídia, presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foi amplamente debatido por especialistas que atuaram na elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo. Após pesquisa coordenada por professores da ECA/USP, a coordenação do eixo identificou que, no âmbito do Estado de São Paulo, o termo “mídia” vem sendo tratado em projetos de Educação em Direitos Humanos, em diferentes espaços educativos, a partir de uma prática social mais abrangente e fundante que reconhece a comunicação, em si mesma, enquanto direito humano fundamental, a ser reconhecido e implementado⁷.

Ao analisarem os dados perceberam que área de conhecimento e de prática social que trata dos desdobramentos da relação entre Comunicação e Direitos Humanos tem sido identificada pelo conceito de Educomunicação, com reconhecida eficácia em termos de ação programática, tanto em projetos de educação não-formal quanto em programas vinculados às políticas públicas. Desse modo, as práticas educomunicativas são analisadas, entendidas e assumidas como uma esfera de exercício do direito à expressão, constituindo-se, concomitantemente, como um espaço de construção de saberes e de aprendizagens sobre a comunicação enquanto, ela mesma, um dos Direitos Humanos fundamentais⁸.

A partir desses fundamentos o nome do eixo foi mudado no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo para “Educomunicação: Educação e Mídia”.

A preocupação desse eixo foi o de identificar os espaços promotores de práticas educomunicativas no campo da Educação em Direitos Humanos para formar cidadãos capazes de criarem conhecimento, informação e comunicar em com criticidade, autonomia e mobilizadores na perspectiva dos Direitos Humanos.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo 19, a comunicação é um dos Direitos Humanos fundamentais todas as pessoas. Este direito é pouco assegurado, por ser desconhecido, por isso, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos cumprirá um papel estratégico na ampliação de ações que assegurem o acesso à comunicação e à educação nos diversos espaços geográficos do Estado de São Paulo.

Nesse contexto, entendemos que é essencial fortalecer as relações entre as organizações de defesa de Direitos Humanos, grupos independentes que cumprem a

7. Instituto Paulo Freire. Texto Base do Plano Estadual em Educação de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.paulofreire.org/download/pdf/18072017_Final_TextoBase_PlanoEstadualEduca%C3%A7%C3%A3oemDireitosHumanosSP.pdf Acesso em: 12 dez. 2017.

8. Idem.

função de comunicar informações e conhecimento sobre os direitos sociais, mídia alternativa, enfim, instituições que buscam pontos de vista diferentes àqueles oferecidos pela imprensa hegemônica, a fim de evitar mais retrocessos e garantir as conquistas necessárias para a implementação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo.

DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Os desafios para os que lutam por Direitos Humanos são inúmeros. O Brasil encontra-se em 4º lugar nas taxas de homicídio entre a população jovem negra. Essa realidade nos revela que o país não tem investido em políticas sociais, tampouco as crianças e os adolescentes são prioridades absolutas (WAISELFISZ, 2015).

As políticas educacionais adotadas no Brasil não têm assegurado a permanência dos estudantes com qualidade social, aliás, essa é a meta que a educação deveria colocar como prioridade, principalmente na educação básica.

Vivemos em tempos que é preciso defender a democracia e Direitos Humanos como princípios constitutivos da vida, tendo em vista que o projeto da extrema direita é a escola sem partido, o oposto do debate, da dialética e do pensamento filosófico.

Outro desafio posto na sociedade brasileira é a questão das relações de gênero. A ausência desse conteúdo nos currículos escolares tem colocado o Brasil como um país com dados alarmantes de mortes violentas de mulheres por razões de gênero.

O documento *Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres (feminicídios)*, de 2016, é resultado do processo de adaptação do Modelo de Protocolo latino-americano para investigação das mortes violentas de mulheres por razões de gênero (femicídio/feminicídio) à realidade social, cultural, política e jurídica no Brasil.

O relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (CPMI), lançado em julho de 2013, retratou a situação da implementação da Lei Maria da Penha em todo o país. Entre os problemas constatados pela CPMI estão o reduzido número de serviços e sua concentração nas capitais, recursos humanos incompatíveis com o volume de atendimentos e procedimentos que tramitam por seus espaços, aliados à deficiência na qualificação dos profissionais e à inexistência de sistemas de informações que permitam monitorar e avaliar as respostas institucionais e sua eficácia no enfrentamento à violência. O documento conclui que a aplicação da Lei Maria da Penha ainda se faz de maneira parcial e recomenda aos governos estaduais, ministérios públicos, defensorias públicas e tribunais de justiça que façam mais investimentos financeiros, técnicos e materiais para melhor implementação e aplicação da Lei Maria da Penha e outras iniciativas para o enfrentamento à violência contra as mulheres (SENADO FEDERAL, 2013, p. 12)

A disputa por um projeto democrático e por Direitos Humanos tem sido a maior defesa dos movimentos sociais, sindicais e partidos de esquerda neste século

XXI. Alimentar a luta e apontar para o horizonte que assegure um patamar de cidadania, e alcance a emancipação (AUTONOMIA) política, é o processo para a superação da alienação do trabalho e da exploração do trabalho, a fim de reacender a indignação nas pessoas para que consigam empreender lutas sociais na direção da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BEHRING. Elaine Rossetti; BOSCHETTI. Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 2. 3.)

BENEVIDES. Maria Victoria. In. SCHILLING. Flávia. **Direitos Humanos e Educação.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 12.

BORDENAVE, J. **O que é Participação.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/copy_of_PNEDH.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Resolução nº1, de 30 de maio de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.8/2012,** de 30 de maio de 2012. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferencias/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Di-retrizes Nacionais do Femicídio.** Investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília. SDH/Secretária Especial de Políticas para as Mulheres, 2016.

BRASIL. **Pesquisa Brasileira de Mídia – 2016.** Presidência da República Secretaria de Comunicação Social. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - ver. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010P. 185-186. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 6 de nov. 2017.

BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília. SDH/PR, 2013.

CARTA DA TERRA. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. Tese de doutorado em Serviço Social defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: UERJ, 2013. p. 43-51. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6406>. Acesso em: 5 mar. 2017.

DAGNINO, Evelina (org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto J. e PANFICHI, Aldo (orgs.). **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra; Campinas, SP: Unicamp, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos da pessoa**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Texto Base do Plano Estadual em Educação de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/download/pdf/18072017_Final_TextoBase_PlanoEstadualEduca%C3%A7%C3%A3oemDireitosHumanosSP.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LEVANTE SUA VOZ - A Verdadeira história da mídia brasileira. Direção: Pedro Ekman. Produção: Intervezes Coletivo Brasil de Comunicação Social. Apoio: Fundação Friedrich Ebert Stiftung. 2011. 17 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KgCX2ONf6BU&feature=youtu.be>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. **Educação Popular**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 3).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Iara; Melo, PAULO Victor. **Guia Mídia e Direitos Humanos**. São Paulo: Intervezes, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, n. 5, 2004, p. 17-34.

OLIVEIRA, Francisco e Paoli, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia**. Políticas do dissenso e hegemonia global. Rio de Janeiro: Vozes, NEDIC, 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PEREIRA, Potyara A. P. **A assistência social na perspectiva dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira e MORAES, Célio Vanderlei (Orgs.). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A. (Orgs.). **Educação Popular e utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo**: a experiência do MOVA-SP (1989-1992). Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1996.

SADER, Emir. **A Vingança da História**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SAFFIOTI, I. B. Heleieth. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 13, n. 14, 1999. p. 82-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a08.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SERRANO, Pedro Estevam. **A mídia alternativa e a liberdade de expressão**. 30/1/2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-midia-alternativa-e-a-liberdade-de-expressao-8328.html>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILVA, Roberto da Silva (et al). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

TELLES, Vera da Silva. No fio da Navalha: entre carências e direitos. In: **Revista Pólis** - nº 30. São Paulo, 1998.

TEMPORALIS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Ano 2, nº 03 (jan/jun.2001). Brasília: ABEPSS, 2001, 88 p.

EDUCAÇÃO PERMANENTE NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – AVANÇOS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP

CÉLIO VANDERLEI MORAES¹
FRANCISCA RODRIGUES PINI²

RESUMO

O presente artigo discutirá os avanços e desafios da Educação Permanente no município de Franca – SP, que conta com a assessoria do Instituto Paulo Freire. Para isto, parte da contextualização dos desafios contemporâneos do SUAS e neste, da Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (Resolução CNAS nº 004/2013). Situa os patamares formativos presentes na normativa e passa ao projeto de formação desenvolvido no município de Franca – SP. São apresentadas as ações realizadas no período 2014 – 2016 e destaca os avanços obtidos: a) Concepção; b) Comprometimento ético-político com o SUAS; c) Atuação em Rede; d) Referenciamento e contrarreferenciamento e, e) Atuação dos Técnicos de Referência. Na sequência são indicados os desafios para a continuidade do reordenamento institucional: 1) Ampliação das unidades e equipes de trabalho; 2) Criação de espaços e estratégias de protagonismo dos usuários; 3) Pactuação dos Fluxos e estabelecimento de Protocolos de atuação em Rede; 4) Vigilância socioassistencial integrada e 5) Implementação do Plano Municipal de Assistência Social 2018-2021. O artigo conclui indicando a necessidade de continuidade e fortalecimento do processo formativo para a garantia dos direitos da população Francana.

PALAVRAS-CHAVE:

Assistência social, educação permanente, proteção social integrada.

1. Psicólogo, mestre em Psicologia Social Universidade Federal/SC.

2. Assistente Social, mestre e doutora em Políticas Sociais e Movimentos Sociais PUC/SP.

ABSTRACT

This article will discuss the advances and challenges of Permanent Education in the municipality of Franca - SP, which counts on the advice of the Paulo Freire Institute. For this, part of the context of the contemporary challenges of SUAS and in this, the National Policy of Permanent Education of SUAS (CNAS Resolution 004/2013). It situates the training levels present in the regulations and passes to the training project developed in the city of Franca - SP. The actions carried out during the period 2014 - 2016 are presented and highlights the advances obtained: a) Conception; b) Ethical-political commitment with SUAS; c) Networking; d) Referencing and counter-referencing and, e) Performance of Reference Technicians. Following are the challenges for the continuity of institutional reorganization: 1) Expansion of the units and work teams; 2) Creation of spaces and strategies of protagonism of the users; 3) Flow Pacing and establishment of Networking Protocols; 4) Integrated socio-assistance surveillance and 5) Implementation of the Municipal Social Assistance Plan 2018-2021. The article concludes by indicating the need for continuity and strengthening of the training process for guaranteeing the rights of the French population.

KEYWORDS

Social assistance, permanent education, integrated social protection.

EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SUAS DE FRANCA: ABORDAGENS CONCEITUAIS

A Política de Assistência Social integra hoje o sistema de proteção social brasileiro e tem o importante papel de despertar a consciência crítica e a participação social da população nos espaços de atendimento e de construção da política social no município.

O conjunto de normativas da Política de Assistência Social orienta para o reordenamento das práticas profissionais propondo romper com o assistencialismo ainda presente no agir profissional das/os trabalhadoras/es da área. Pressupõe que a prática profissional seja promotora de conhecimentos e valores como: participação ativa, democracia de base, convivência e reconhecimento da diversidade, por meio de programas, projetos e serviços que subsidiem e instiguem a população usuária a refletir sobre o sistema social vigente, as causas dos problemas sociais vivenciados, as condições de exploração, violência e desigualdade.

A política de assistência social, desde a implementação de seu Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Resolução 145/2004 e Lei Federal 12.435/2011) vem passando por constantes e significativas transformações. O nível de profissionalismo exigido, tanto na execução do atendimento, quanto na gestão são inéditos e demandam um refinamento formativo proporcional aos avanços qualitativos pretendidos. Garantir direitos da população, priorizando aqueles em maior vulnerabilidade social e, ainda, promovendo o protagonismo dos mesmos neste processo é tarefa as mais complexas que se pode imaginar na contemporaneidade.

Um primeiro grande aspecto a considerar é a compreensão que se tem em relação à exclusão dos direitos. Não se pode mais admitir que os trabalhadores/as envolvidos mantenham a visão individualizante focada no atendimento às “pessoas carentes”. É preciso desvelar a estrutura social que nega o acesso às condições adequadas de vida para a maioria da população e, ao mesmo tempo, possibilita a concentração das riquezas geradas pelo trabalho para além da capacidade de usufruto nas mãos de uma pequena minoria que sequer contribui para sua produção. O ocultamento desta situação é avassalador e compromete completamente a possibilidade de intervenções transformadoras no âmbito das políticas públicas.

A noção de direitos sociais, muitas vezes, vem esterilizada do seu teor político relativo à desigualdade social. Quando considerado os discursos oficiais, muitas vezes se poderia acreditar que se trata apenas de remover precariedades institucionais ou aprimorar tecnicamente os fazeres e teríamos toda a população vivendo a plenitude de suas potencialidades. A exclusão precisa ser concebida como um produto ativo de nosso modo de produção para que se consiga identificar na política de assistência social uma ação estratégica para seu enfrentamento.

Esta concepção se contrapõe a grande parte da formação de base dos/das trabalhadores/as que hoje atuam no atendimento socioassistencial e esta é uma barreira enorme a ser encarada para a qualificação desta política social pública.

Outro aspecto igualmente importante diz respeito ao próprio caráter inovador desta política. Foram séculos de práticas assistencialistas que deixam um legado cruel de bondade – passividade. A expectativa tanto do senso comum, quanto

daqueles que ocupam as estruturas de poder, é de que se exerça a melhor benevolência possível, enquanto que a população já vilipendiada em suas condições básicas de subsistência, espera por ajuda sem contrapor-se à ostentação obscena de uns poucos privilegiados. Já não basta paciência e bom coração para atuar com uma política que concebe a população como sujeito de direitos, muitas normativas, procedimentos padronizados, registros e processos avaliativos. Todos os dias novos refinamentos são necessários para dar continuidade à montagem da máquina institucional responsável do SUAS, que ainda está muito distante de uma concepção teórica que assegure à população condições de desenvolver com autonomia a sua cidadania.

Por isso, não se trata de uma atualização, tanto em relação às normativas quanto às inovações metodológicas no atendimento, implicam em apreensões de novos sentidos e significados que atribuem ao exercício cotidiano do fazer profissional. Desse modo, a processualidade da educação permanente responde de forma significativa a uma dimensão do trabalho profissional.

A construção de estratégias para abordar temas presentes nos territórios como: situações de negligência em relação à pessoa idosa, criança e adolescente, pessoa com deficiência e as diversas expressões da violência exigiu uma densa compreensão sobre a realidade.

Para refletir os temas presentes no território a abordagem metodológica da Leitura do Mundo contribuiu para inserir a população atendida no debate. Leitura do Mundo é conceito central da pedagogia freiriana que, ao entender a realidade histórica como uma criação humana, reconhece o ser humano como sujeito capaz de transformar a si próprio e o mundo em que vive. Por meio de uma ação consciente empreendida socialmente, o ser humano pode, em diálogo com seus semelhantes e com a própria realidade, ler o mundo e agir, intencionalmente, sobre ele, com vistas a sua transformação (FREIRE, 1967).

No processo de Leitura do Mundo junto às famílias, estas demonstraram o quanto a realidade do território onde vivem são impactadas pelas dimensões: social, ambiental, cultural, política e econômica e as violações cometidas contra crianças, adolescentes, adultos e idosos podem ser interrompidas por intervenções das políticas sociais que desenvolvem com a população conhecimento que as engajem no processo efetivo da participação cidadã.

Desde 2014 o município de Franca/SP vem desenvolvendo ações de formação continuada aos/as Trabalhadores/as do Órgão Gestor, Unidades Públicas e Rede Socioassistencial, em parceria com o Instituto Paulo Freire.

A formação permanente propiciou às trabalhadoras/es a realização da sistematização da experiência vivida. Neste processo foi percebido a importância do registro para a construção do conhecimento.

Os instrumentos de registro devem permitir a recuperação dos acontecimentos, fatos e contextos contemplando as especificidades das ações e dos sujeitos que dela participam, de modo que as informações traduzam as experiências vividas.

A sistematização refere-se a uma interpretação crítica da prática, resultado do esforço de compreensão do sentido das experiências. Produz um novo conhecimento, ao conceituar a experiência vivida. Tal interpretação crítica só é possível

quando tomamos distância da experiência e a ordenamos, reconstruindo o processo vivido por meio do registro, momento que precede a sistematização.

O registro e a sistematização dos acontecimentos possibilitam que os sujeitos que vivenciaram as experiências, e aqueles que gradativamente se envolveram no processo, possam entender a lógica das relações, as contradições e o contexto em que a experiência se deu, constituindo processos formadores e mobilizadores. Acompanhados da avaliação dialógica, possibilitam a reflexão, a compreensão da experiência vivida, a socialização do conhecimento e a identificação da construção coletiva de novos caminhos.

Um conceito inserido no processo formativo foi a relação de gênero e suas intersecções com a discussão da classe e a questão etnicorracial. Para Saffioti (2002)

No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo esta necessidade de fazer uso da violência (p. 1)

A autora nos desafia a reflexão sobre a violência de gênero e como superá-la nas relações sociais, tendo em vista que ele se expressa em diferentes contextos da vida social. Sendo assim, o trabalho nas oficinas e grupos que envolvem a Política de Assistência Social assume um novo significado com as mulheres, crianças, adolescentes, adultos e idosos de ambos os sexos exigindo dos/as trabalhadores/as a compreensão dessa dominação e a formulação de estratégias que promovam na e com a população condições de perceberem a violência que estão expostos em face as desigualdades sociais, mas também as violências em que estão sujeitos a praticá-las em decorrência de uma construção social que legitima uma hierarquização nas relações e promove uma cultura da violência. Trabalhar no cotidiano a superação dessa violência é assumir um compromisso ético político em favor de outro projeto societário.

Em coerência com a questão formativa, o Conselho Nacional de Assistência Social, depois de muitos estudos e aprimoramentos graduais, consolidou uma Política Nacional de Educação Permanente do SUAS por meio da Resolução CNAS nº 004/2013. Nela está prevista que todos os/as trabalhadores/as deverão ser inseridos em um percurso formativo, tão logo ingresse no sistema, e que este processo se estenda por toda sua carreira laboral, tendo em vista a alta qualificação necessária em sua atuação.

São sete os patamares formativos não excludentes a serem desenvolvidos e alcançarem a todos os/as trabalhadores/as, tanto do poder público quanto das

entidades socioassistenciais, de acordo com a especificidade da atuação de cada um. Cabe ao Conselho de Assistência Social respectivo (município, estado, distrito federal ou nacional), aprovar regularmente o Plano que envolva atividades em cada um deles, em condições proporcionais às necessidades locais. São eles:

- a) *Formação Introdutória*, com carga horária entre 20 e 40 horas, deve ser dirigida a todos os trabalhadores e gestores, tem como foco a compreensão da problemática e o SUAS, assim como sua atuação específica, na medida do possível;
- b) *Atualização*, com carga horária entre 40 e 100 horas, deve ter como foco às inovações relacionadas com a área em que cada um estiver inserido e deve ser constante em toda a carreira do trabalhador e gestor;
- c) *Aperfeiçoamento*, com carga horária acima de 180 horas, se propõe a qualificar a atuação específica de cada modalidade de atendimento ou eixo de gestão;
- d) *Supervisão técnica*, com carga horária mínima de 4 horas mensais, foi regulamentada posteriormente (Resolução CNAS nº 006/2016) e prevê que todas as equipes precisam receber o apoio formativo para o aprimoramento constante de seus fazeres;
- e) *Formação Técnica de Orientadores Sociais*, com carga horária de 800 horas, é dirigida aos profissionais de nível médio tanto para atuação na proteção social básica quanto na proteção social especial, nos diferentes serviços onde são demandados;
- f) *Especialização*, na forma de cursos de pós-graduação *latu sensu*, com carga horária acima de 360 horas, deve ser dirigida aos técnicos de nível de escolaridade superior, para consolidar sua formação acadêmica em consonância com as demandas do SUAS;
- g) *Mestrado Profissional*, com caráter de pós-graduação *stricto sensu*, busca qualificar os trabalhadores para o exercício profissional e, também, para a pesquisa e desenvolvimento do SUAS.

No município de Franca, desde 2014 foi desencadeado um denso processo de formação, em que articulou formação introdutória, continuada e supervisão técnica.

O desafio da educação permanente é extremamente difícil em um momento histórico onde a ameaça às parcas conquistas sociais tem sido intensificada. A restrição de recursos financeiros e a revitalização de valores e práticas conservadoras tem crescido exponencialmente ao mesmo tempo em que o aprimoramento normativo do SUAS aponta as minúcias necessárias ao fazer consequente para a garantia de direitos. Sem deixar de considerar o embate político representado pela valorização de uma política pública garantidora de direitos, é imprescindível que dedique a máxima atenção à qualificação das/dos trabalhadoras/es e gestores responsáveis por sua concretização. A Educação Permanente no SUAS, neste sentido, ocupa o lugar estratégico do embate histórico onde estão em jogo os direitos da população em maior vulnerabilidade social.

PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM FRANCA – SÃO PAULO

O município de Franca, localizado no interior do estado de São Paulo, distando cerca de 400 km da capital, tem cerca de 6 mil famílias alcançadas somente pelo programa de transferência de renda federal³, representando 6% de sua população, que somam 318 habitantes conforme (IBGE/2010) Vale lembrar que isto significa que estas famílias vivem com renda máxima de R\$ 170,00 mensais por pessoa. Cada uma destas famílias recebe um complemento de renda que, no caso específico de Franca, tem média de R\$ 166,75. Para prestar o atendimento regular de Proteção Social Básica Proteção Social Especial, o município conta uma rede pública composta por cinco CRAS e dois CREAS, um Centro para População em Situação de Rua, além de uma rede de entidades socioassistenciais não estatal.

O processo da educação permanente foi planejado coletivamente com os sujeitos do SUAS de Franca.

No primeiro ano foi dedicado centralmente ao aprofundamento das concepções que fundamentam o trabalho na política de Assistência Social na contemporaneidade com os/as trabalhadores/as das unidades públicas, buscando alicerçar as bases do reordenamento institucional, que é o objetivo geral de todo processo formativo. Por reordenamento institucional, neste contexto, deve-se entender a reorganização da gestão e do atendimento socioassistencial na direção da implementação integral do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), qualificando as ofertas e promovendo os direitos da população alcançada.

O segundo ano foi focado na Proteção Social Básica e incluiu as unidades de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças, adolescentes e idosos, sob responsabilidade de entidades socioassistenciais. Os trabalhadores da proteção social especial foram envolvidos no sentido da integração dos trabalhos e apropriação do reordenamento institucional. Ao final de 2015 foi gerada uma produção coletiva, na forma de um livro, que refletiu o processo desenvolvido durante o processo.

No terceiro ano, em 2016, a Proteção Social Especial ganhou centralidade, sendo desenvolvidas formações específicas para os diversos serviços neste nível de intervenção e, em paralelo, desenvolvidas atividades de supervisão técnica por território, contemplando os serviços de Proteção Social Básica. Da mesma forma que no ano anterior, uma produção coletiva, na forma de livro, registrou as problematizações do processo e consolidou os avanços obtidos até então.

No quarto ano, em 2017 do projeto foram intensificadas as atividades de supervisão, tanto da proteção social básica quanto na proteção social especial e ampliadas as formações introdutórias na proteção especial, incluindo os serviços de alta complexidade.

A adoção da teoria social contribuiu para a apreensão de novos conceitos e significados ao trabalho profissional e possibilitou a formulação de procedimentos

3. 6.075 beneficiárias do Programa Bolsa Família em novembro de 2017, conforme Relatório de Informações Sociais – MDS.

metodológicos que assegurasse a efetiva participação da população na construção da política de assistência social.

Na análise de Yamamoto (2005), O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários (p.17)

Todo este processo foi minuciosamente preparado, com Planos Temáticos pactuados com as equipes, com cadernos formativos, atividades presenciais e à distância específica para cada turma. Foram também realizados registros rigorosos das atividades realizadas, das avaliações pelos participantes a cada momento foi acompanhado por um coletivo do processo formativo com a gestão e coordenadoras das unidades públicas estatais.

Trata-se de um investimento significativo por parte do município na qualificação da política de assistência social, que transcende o cumprimento formal das obrigações da gestão. É a concretização do compromisso com o SUAS, para além da mera implementação de normativas, situação que infelizmente tem sido rara no momento atual. Há que se frisar também, que mesmo com a mudança de gestão municipal em 2017, houve a continuidade do projeto foi mantida as equipes das unidades públicas, o que reforça a concepção de política pública e não meramente a ação de um governo. Evidentemente que a nova gestão implantou *ações não previstas no SUAS, para justificar a marca de um governo*. Isso trouxe prejuízo para o conjunto da política pública, tendo em vista o diálogo com o favor e não com o direito de cidadania.

O reordenamento institucional é um processo de longo prazo que envolve diferentes dimensões de uma política pública. Apesar de que a formação ocupa um papel estratégico, ela não é suficiente para gerar todos os resultados pretendidos. Há avanços identificáveis neste sentido, mas há também muitos desafios a serem enfrentados para que se possa assegurar o êxito em todo este trabalho.

Dentre os frutos gerados até o momento podemos destacar:

- a) Concepção:** Pode-se afirmar que os trabalhadores do SUAS do município têm hoje um bom nível de conhecimentos sobre a concepção e os compromissos desta política pública no contexto da conquista dos Direitos Humanos, de maneira mais ampla. Mais que um discurso reproduzido, percebe-se a densidade argumentativa e a clareza em relação ao momento vivido no município em relação à implementação integral do Sistema;
- b) Comprometimento ético-político com o SUAS:** vinculado à apropriação da concepção, já se observa o compromisso dos envolvidos tanto em sua atuação cotidiana, como na articulação do segmento dos trabalhadores, na forma do Fórum Municipal de Trabalhadores do SUAS;
- c) Atuação Territorial e em Rede:** As equipes de cada unidade atingiram um ótimo grau de integração dos fazeres e compartilhamento de responsabilidades que está fundada na identificação do papel de cada serviço na Proteção Social. Esta integração se estende também à relação entre as

unidades públicas e as entidades socioassistenciais dos territórios. Já se pode afirmar que os participantes identificam sua atuação na rede do SUAS e não mais apenas no âmbito de sua unidade. Esforços profissionais na relação intersetorial tem sido cada vez mais crescente no município, a concepção de incompletude institucional tem feito parte da organização do trabalho nos territórios e processualmente a população tem sido desafiada a compor esta construção territorial.

d) Referenciamento e contrarreferenciamento: As interações entre os níveis de proteção e entre as unidades dentro de um mesmo nível já tem por base a compreensão das atribuições a partir das diferenças metodológicas de cada serviço e a necessidade de ação conjunta, superando os meros encaminhamentos entre as partes. Mesmo que os fluxos ainda não estejam consolidados em protocolos formalizados, há experiências exitosas de referenciamento entre unidades;

e) Atuação dos Técnicos de Referência: Gradualmente as unidades públicas têm conseguido exercer seu papel na articulação das redes em seus níveis e isto implica na implementação dos técnicos de referência, tanto contribuindo com o acompanhamento dos casos sob atendimento pelas entidades socioassistenciais, quanto no apoio e monitoramento do planejamento dos serviços referenciados.

Não se pode supor que os avanços apontados sejam absolutos ou mesmo irreversíveis, mas é preciso identificar cada uma destas conquistas como passos dados em uma determinada conjuntura para que se consiga antever o restante da trajetória. Em relação ao futuro, há desafios tanto no âmbito de gestão quanto na continuidade da Educação Permanente, a saber:

1) Ampliação das unidades e equipes de trabalho: A estrutura disponível para prestar serviços socioassistenciais ainda está muito aquém do necessário para a implementação adequada do SUAS. Mesmo reconhecendo que é uma situação vivida pelo SUAS em todo o país, cumpre destacar a necessidade de investimentos nas condições de trabalho. O dimensionamento dos territórios e constituição das equipes hoje são absolutamente insuficientes para a demanda atual, quanto mais será na medida em que as mesmas avancem no envolvimento protagônico dos usuários, que certamente identificarão novas demandas ao SUAS;

2) Enraizamento da participação da população por meio dos territórios: Há iniciativas neste sentido, mas ainda são tímidas quando consideramos a importância desta questão para o SUAS. O estabelecimento de coletivos de gestão participativa por unidade e por território será uma decorrência da maturação do processo de trabalho hoje desenvolvido, mas deve também ser fomentada por iniciativas da gestão e do Conselho Municipal de Assistência Social;

3) Pactuação dos Fluxos e estabelecimento de Protocolos de atuação em Rede: Há um bom nível de maturação das relações institucionais entre os

serviços socioassistenciais, mas estes avanços precisam ser legitimados através da validação dos fluxos, na forma de protocolos de atuação integrada. Além disto, há muito o que se fazer em termos de ações intersetoriais, especialmente com a política de saúde, e na articulação com os órgãos do sistema de justiça, Poder Judiciário, Ministério Públicos e Defensoria Pública.

4) Vigilância socioassistencial integrada: A vigilância socioassistencial já é compreendida como desafio a ser assumido por toda a rede socioassistencial, mas o trabalho integrado de monitoramento e avaliação conjunto dos serviços ainda precisa ser desenvolvido. A equipe de gestão responsável pela coordenação da vigilância precisará ser fortalecida para assumir esta forma de trabalho com tudo o que este trabalho implica.

5) Elaboração do Plano Municipal de Assistência Social 2018 – 2021: O Plano Municipal de Assistência Social 2018 – 2021 em construção e sintonia com todo o processo formativo em desenvolvimento no período. Suas diretrizes e metas tomam por base as deliberações da Conferência Municipal de Assistência Social, a Leitura do Mundo realizadas nos territórios com a participação da população e dialogam com os avanços obtidos. É crucial que o mesmo seja implementado em sua inteireza, com a garantia dos recursos necessários e submissão às prioridades identificadas para a consolidação do Reordenamento Institucional.

Em síntese, o SUAS demanda de todos os seus sujeitos o empenho máximo na ampliação das condições para o atendimento socioassistencial e na qualificação permanente e conjunta dos fazeres comprometidos com as transformações sociais voltadas à garantia dos direitos. O processo formativo, além de possibilitar o aprimoramento técnico do trabalho, tem gerado a unidade necessária à luta política implicada na consecução destes objetivos. A continuidade e o fortalecimento do trabalho realizado até este momento são condições indispensáveis para que a população Francana seja alcançada de forma significativa pela política pública de assistência social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Planos de Assistência Social: diretrizes para elaboração.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília: MDS, 2008. (CapacitaSuas, Volume 3).

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/Presidência da República, 2006. Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/publicacoesteste/publicacoes/2006/leimariadapenha-1.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais** – Resolução CNAS nº 109 de 11/11/2009. Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e Suas Famílias. Brasília, CNAS/MDS, 2009. p. 26 a 29. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-deimprensa/arquivos/folder.2010-11-23.9973739377/Tipificao.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CAMARANO, A.A (org). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60.** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMPOS, E. B. "Usuários da assistência social: entre a tutela e o protagonismo". In: Paula, R. F. S.; Paz, R. D. O & Stuchi, C. G. (org.). **Assistência social e filantropia: cenários contemporâneos.** São Paulo: Veras, 2012.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil.** Tese de doutorado em Serviço Social defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: UERJ, 2013. p. 43-51. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6406>. Acesso em: 5 mar. 2017.

COUTO, B. R. "Questão social, políticas públicas e direitos sociais: elementos essenciais no debate da assistência social. In: **Encontro Estadual de Conselheiros e Gestores para Qualificação e Aprimoramento da Gestão e Controle da Política de Assistência Social: Sensibilização sobre a Importância do Cras,** Curitiba, jun. 2006.

DOWBOR, Mônica. **Sujeitos da Assistência Social, Estado, entidades assistenciais, assistentes sociais e usuários na trajetória da Assistência Social entre 1974 e 2005.** Mimeo, 2009.

FREIRE, Paulo, 1967. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1991. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo, 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 2000. "Diálogo com o educador Paulo Freire". In: VENTORIM, Silvana, org. 2000. **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: Edufes, pp. 273-298.

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

GADOTTI, Moacir, 2006. **Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária**. São Paulo: Publisher.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA. 1982.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. Cfess-abepss, Brasília, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo:2003.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. San José, Costa Rica: Alforja, 2006.

MOTA, Ana Elizabete. **O mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB. Niterói; EdUFF, n. 5, 2004, p. 17-34.

PERES, Gislaine Alves Liporoni [et al.] (orgs.). **Reordenamento institucional da política de assistência social do município de Franca: reflexões teórico-metodológicas para o trabalho cotidiano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/download/Livro_Franca_2015.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2017.

PINI, Francisca; ADRIANO, Ana Livia. Educação em Direitos Humanos – abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (Org). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. **Princípios freirianos e a política de assistência social**. Caderno de Formação para Capacitação para Trabalhadores do Órgão Gestor, Unidades Estatais e da Rede Socioassistencial do Município de Franca, 2016.

SAFFIOTI, I. B. Heleieth. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 13, n. 14, 1999. p. 82-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a08.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SILVA, José Fernando Siqueira. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. Brasília. In: **Revista Ser Social** (UnB). Brasília, v. 19, p. 31-58, 2008).

SPOSATI, Aldáiza. Especificidade e intersectorialidade da política de assistência social. In: **Serviço Social & Sociedade**, nº 77. São Paulo: Cortez, 2004.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, DF: Opas, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

YASBEK, Maria Carmelita. **Sistemas de proteção social, intersectorialidade e integração de políticas sociais**. Centro Português de Investigação em história e trabalho social, jan. 2010.

A RELAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS LESTE E OS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS - SCFV: CONSTRUÇÕES DOS PAPÉIS

FERNANDA VIEIRA COSTA¹
ROSICLER LEMOS DA SILVA²

RESUMO

O CRAS é o responsável pela oferta do PAIF, pela gestão territorial e pelo encaminhamento dos demais serviços da Proteção Social Básica, dentre eles o SCFV. Em Franca/SP, desde 2013 iniciou-se o processo de reordenamento dos serviços socioassistenciais concomitante a capacitação dos/as gestores/as e trabalhadores/as da rede socioassistencial pública e privada pelo Instituto Paulo Freire. O presente artigo propõe-se a relatar como se deu a construção da relação entre o CRAS Leste e os SCFV a ele referenciados e o caminho conceitual e metodológico durante este processo.

PALAVRAS-CHAVE

Assistência Social - SUAS - CRAS – SCFV.

1. Graduada em Serviço Social pela UNESP/FRANCA em 2013, atua como assistente social na Prefeitura Municipal de Franca desde 2014, atualmente no CRAS Leste. Contato: fernandacosta@franca.sp.gov.br.

2. Graduada em Serviço Social pela UNESP/FRANCA em 2005, Pós-graduada em Gerentes de Cidades pela FAAP/SP em 2012, trabalhou como Coordenadora e Assistente Social nos CRAS de Sorocaba/SP no período de 2006 a 2012, desde 2013 atua como assistente social do CRAS Leste em Franca/SP. Contato: rosiclervsilva@franca.sp.gov.br.

ABSTRACT

The CRAS is responsible for the provision of the Service for the PAIF, for the territorial management and referencing of other Basic Social Protection services, among them the SCFV. In Franca / SP, since 2013, the process of reorganization of the social-welfare services began, concomitant with the training of the managers and workers of the social-welfare network public and private, by the Paulo Freire Institute. The purpose of this article is to describe how the relationship between CRAS Leste and the SCFV referred to therein was built and the conceptual and methodological path during this process.

KEYWORDS

Social Assistance - SUAS - CRAS – SCFV.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tratará da relação entre o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Leste, situado no município de Franca/SP e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e a construção dos papéis, considerando o processo de reordenamento ocorrido no município, bem como as especificidades da região Leste.

A Assistência Social, política pública, garantida pela Constituição Federal de 1988, compõe a Seguridade Social, juntamente com a saúde e a previdência social. A partir de 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) dispõe:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993).

Ressalta-se que esta política ainda se encontra em construção, sendo resultante de um processo histórico que apresenta avanços, retrocessos, resistência e desafios, destacando-se a pesada herança de cunho assistencialista, filantrópica e de caridade, em que a assistência social, era concebida como ajuda, ofertada de forma ocasional e emergencial.

Contudo, desde a I Conferência Nacional de Assistência Social em 1995, foram expressas manifestações e deliberações pela institucionalização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mas as mesmas não foram frutíferas.

A perspectiva de inserirmos o SUAS no contexto da gestão pública brasileira parte do pressuposto de que a gestão que verdadeiramente interessa a um Estado Democrático e de Direito é aquela que possibilita a ampliação da cidadania; aquela que trata as políticas públicas, sobretudo, as de corte social como acesso privilegiado a direitos universais; aquela que é permeável à participação popular; aquela que proporciona equidade e promove justiça; aquela que de tão pública é transparente [...] (PAULA, 2013, p. 18).

Na IV Conferência em 2003, deliberou-se novamente pela implantação do SUAS, no sentido de consolidar o sistema descentralizado e participativo da assistência social, apregoadado pela Constituição Federal de 1988 e pela LOAS.

É apenas com o resultado das lutas dos trabalhadores, usuários, conselheiros, gestores, movimentos sociais, dentre outros atores pelo reconhecimento da Constituição e das diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social – Loas que as possibilidades culminantes da IV Conferência Nacional de Assistência Social (dezembro/2003) levaram a aprovação de uma Política Nacional de Assistência Social que aponta a construção do

Sistema Único de Assistência Social, rompendo com todo o passado aqui por nós apresentado e inaugurando um novo período na Assistência Social brasileira (PAULA, 2013, p. 41).

A participação social dos sujeitos que constroem a política social segue e os avanços em termos de legislações prosseguem, por isso, em 2004, é aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) a nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que materializa as diretrizes da LOAS, traçando os princípios, objetivos, usuários e as proteções sociais afiançadas, instituindo o SUAS. Outro marco histórico da Política de Assistência Social, é a lei nº 12.435 de 2011, que traz importantes alterações na LOAS e integra o SUAS em seu escopo, sendo que:

Art. 6o A gestão das ações na área de assistência social fica organizada sob a forma de sistema descentralizado e participativo, denominado Sistema Único de Assistência Social (Suas), com os seguintes objetivos: (Redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011)

I - consolidar a gestão compartilhada, o cofinanciamento e a cooperação técnica entre os entes federativos que, de modo articulado, operam a proteção social não contributiva; (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

II - integrar a rede pública e privada de serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social, na forma do art. 6o-C; (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

III - estabelecer as responsabilidades dos entes federativos na organização, regulação, manutenção e expansão das ações de assistência social;

IV - definir os níveis de gestão, respeitadas as diversidades regionais e municipais; (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

V - implementar a gestão do trabalho e a educação permanente na assistência social; (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

VI - estabelecer a gestão integrada de serviços e benefícios; e (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

VII - afiançar a vigilância socioassistencial e a garantia de direitos. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 1o As ações ofertadas no âmbito do Suas têm por objetivo a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice e, como base de organização, o território. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 2o O Suas é integrado pelos entes federativos, pelos respectivos conselhos de assistência social e pelas entidades e organizações de assistência social abrangidas por esta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 3o A instância coordenadora da Política Nacional de Assistência Social é o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011). (BRASIL, 1993).

Ainda, a referida lei regulamenta quanto à organização da política em níveis de proteção social, bem como as unidades responsáveis por sua oferta.

Art. 6o-A. A assistência social organiza-se pelos seguintes tipos de proteção: (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

I - proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

II - proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

Art. 6o-C. As proteções sociais, básica e especial, serão ofertadas precipuamente no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), respectivamente, e pelas entidades sem fins lucrativos de assistência social de que trata o art. 3o desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 1o O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 2o O Creas é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 3o Os Cras e os Creas são unidades públicas estatais instituídas no âmbito do Suas, que possuem interface com as demais políticas públicas e articulam, coordenam e ofertam os serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011). (BRASIL, 1993).

O CRAS é responsável pela oferta do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), desenvolvidos através das ações: acolhidas coletivas e particularizadas, ações particularizadas, oficinas com famílias, acompanhamento familiar grupal e particularizado, ações comunitárias e encaminhamentos para rede socioassistencial e intersetorial. Possui como objetivos o fortalecimento da função protetiva da família; a prevenção à violação de direitos sociais e ao rompimento de vínculos familiares e comunitários; promoção ao acesso de aquisições materiais e sociais; identificação de potencialidades, promovendo o protagonismo e autonomia das famílias, indivíduos e do território; promoção ao acesso dos direitos socioassistenciais; oferta de espaços coletivos para a escuta qualificada, convivência e troca de experiências familiares; entre outros. (BRASIL, 2012, p. 15).

Existem outros serviços que compõem a Proteção Social Básica (PSB), que devem estar referenciados ao CRAS e ser ofertados de forma complementar ao PAIF, sendo estes, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e o Serviço da Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, o SCFV pode atender crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, consistindo em:

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014, p.16).

Enquanto que o Serviço da Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas,

[...] tem por finalidade a prevenção de agravos que possam provocar o rompimento de vínculos familiares e sociais dos usuários. Visa a garantia de direitos, o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão social, a equiparação de oportunidades e a participação e o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência e pessoas idosas, a partir de suas necessidades e potencialidades individuais e sociais, prevenindo situações de risco, a exclusão e o isolamento. (BRASIL, 2014, p.25).

A referência ao CRAS, ocorre por meio do trabalho do/a técnico/a de referência, que é um/uma profissional de nível superior que integra a equipe da unidade estatal e atua junto aos serviços supracitados. Quanto ao SCFV, consiste em atribuição do/a técnico/a de referência,

[...] acompanhamento da execução do serviço, por meio de participação nas atividades de planejamento e assessoria ao orientador social, cabe a este profissional assegurar, na prestação do SCFV, a aplicação do princípio da matricialidade sociofamiliar que orienta as ações de proteção social básica da assistência social. (BRASIL, 2015, p.26).

A IMPLANTAÇÃO DO SUAS EM FRANCA

A cidade de Franca, está localizada no interior do Estado de São Paulo, apresenta população estimada³ de 347.237 pessoas, sendo considerado pelo SUAS como município de grande porte. Atualmente, possui cinco CRAS instalados nas regiões administrativas (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro), um Centro POP e dois CREAS, sendo que o CREAS Centro atende as regiões Centro, Sul e Leste, enquanto que o CREAS Moema atende as regiões Oeste e Norte.

Em 2013, a gestão municipal da Política de Assistência Social,

Atendendo às normas e orientações técnicas publicadas pelo MDS e as deliberações das Conferências Municipais de Assistência Social, iniciou o processo de reordenamento dos serviços de Proteção Social Básica e Especial, a partir das unidades públicas estatais, estendendo aos demais serviços executados pela rede sociassistencial. (FRANCA, 2015, p.84).

O processo de reordenamento consistiu em esforço conjunto dos/as gestores/as e dos/as trabalhadores do SUAS, tanto da rede pública quanto da privada. Iniciou o aprofundamento teórico das legislações, documentos, orientações técnicas e concepções que permeiam a assistência social, o que permitiu repensar os serviços ofertados, buscando alinhar as ações, redesenhar os fluxos, principalmente quanto a referência e contrarreferência, além de estimular a aproximação entre as proteções sociais e destas com a rede socioassistencial.

Nesse período, houve a necessidade da oferta de formação continuada para todos os atores envolvidos, sendo contratado em 2013, o Instituto Paulo Freire (IPF), que para tanto, utilizou a Leitura do Mundo,

[...] categoria formulada pelo educador Paulo Freire para ler a realidade em suas várias dimensões. Ela consiste na mobilização de todos os sujeitos do território a fim de dialogarem sobre os aspectos social, ambiental, cultural, político e econômico que caracterizam a realidade em que vivem e definem a sua cotidianidade. (PERES [et al], 2015, p. 20).

O CRAS Leste foi inaugurado formalmente em 01/08/2005, está localizado à Rua Porto Velho, 1871, Jardim Brasilândia, atende quarenta e quatro bairros pertencentes ao perímetro urbano e rural do município, com a estimativa⁴ de 60.783 pessoas vivendo na região leste. Atualmente a equipe é composta por: quatro profissionais de nível superior, sendo todas assistentes sociais e uma destas, se dedica exclusivamente a atividades de coordenação e gerenciamento do serviço da unidade; duas profissionais de nível médio, sendo uma monitora e uma escriturária; uma estagiária administrativa; e uma ajudante geral. Com exceção da estagiária, que possui contrato temporário, as demais profissionais são concursadas com regime de trabalho estabelecido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

3. Estimativa do IBGE para o ano de 2017.

4. Plano de Gestão Territorial da Proteção Social Básica - CRAS Leste – 2017.

Diante a equipe de trabalho reduzida, as profissionais se dividem para a oferta das ações do PAIF. Quanto ao SCFV, atualmente existem dois núcleos no território os quais compartilham o mesmo espaço físico, sendo que um atende crianças e adolescente com idade entre 06 a 17 anos, e o outro atende pessoas adultas e idosas e cada serviço possui uma assistente social do CRAS que atua como técnica de referência. No caso do Serviço da Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas não foi definido uma técnica de referência exclusiva, mas todas as técnicas avaliam e inserem os usuários no serviço.

No âmbito da execução dos SCFV, podemos elencar muitos desafios advindos do Reordenamento dos Serviços Socioassistenciais em Franca. Até então, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) recebiam cofinanciamento pela execução de serviços semelhantes junto a crianças e adolescentes, ofertando atividades afins ao contraturno escolar e os Centros de Convivência do Idoso (CCIs), desenvolvendo aulas e atividades físicas, esportivas e de artesanato, não havendo referência ao CRAS e nem a garantia de atendimento ao público da Assistência Social. Visando aproximar o que era tradicionalmente desenvolvido por estas Entidades com o que a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais preconizava, primeiramente, foi preciso um grande movimento do Órgão Gestor junto às Diretorias destas Organizações no intuito de (re)construir o sentido do cofinanciamento, enquanto a prestação de um serviço público com normativas e orientações específicas. Na ponta, onde estão localizados/as os/as profissionais envolvidos/as e a população usuária, o caminho traçado foi voltado principalmente ao referenciamento ao CRAS, à identificação e inserção do público da Assistência Social e o alinhamento conceitual e metodológico do trabalho. Este processo foi intensificado durante os três últimos anos e abordaremos seu percurso em ordem cronológica, tratando especificamente da realidade do CRAS Leste.

O ano de 2015 foi marcado por dois direcionamentos: a apropriação das concepções teóricas referentes ao SCFV e a aproximação do CRAS com os núcleos, os/as participantes e suas famílias. Em relação à capacitação, foi desenvolvido um grupo específico de Formação pelo Instituto Paulo Freire (IPF), do qual participaram as Técnicas de Referência, Coordenadoras de CRAS, Orientadores/as Sociais e Facilitadores/as de Oficinas. Estes mesmos atores participaram também de reuniões trimestrais com a equipe de Monitoramento da Secretaria Municipal de Ação Social, cujo espaço garantia o compartilhamento de experiências e o fortalecimento coletivo acerca das concepções e da definição de papéis. Há que se destacar ainda o esforço dos CRAS para efetivar a acolhida, a avaliação e a inserção no Cadastro Único daqueles/as participantes que frequentavam os Serviços mas ainda não haviam sido referenciados/as, visto o acordo entre o Órgão Gestor e as OSCs de que a partir de 2016, o Serviço atenderia exclusivamente ao público da Assistência Social.

Neste contexto, destacamos a construção coletiva que resultou no alinhamento da noção de desenvolvimento dos percursos nos SCFV em todas as faixas etárias e conforme suas respectivas Orientações Técnicas, superando, em praticamente todos os núcleos, a execução de ações paralelas.

O percurso é compreendido como o encadeamento das atividades e não as atividades em si. Seu planejamento deve ser construído tendo como um dos focos a necessidade de irradiar, ir além do espaço físico do SCFV, multiplicando a experiência para outros atores a fim de fortalecer a rede em diálogo com o território. (FRANCA, 2015, p. 67).

A região Leste já contava com um núcleo de SCFV para Crianças e Adolescentes e um núcleo de SCFV para Idosos. No caso do segundo serviço, nos deparamos com um fator dificultador: a OSC atendia, por meio do CCI, um número superior de participantes em relação ao que era cofinanciado e muitos/as dos/as idosos/as, ao serem referenciados/as ao CRAS, não possuíam “perfil” para inserção no Serviço, porém, continuavam demandando as atividades ofertadas no CCI. A nível municipal, houve uma grande mobilização da população usuária junto às Entidades Socioassistenciais para que este público não ficasse sem atendimento, o que resultou na sua continuidade através da parceria com o Fundo Social de Solidariedade (Fussol), que assumiu o custeio dos CCIs e a Secretaria Municipal de Educação responsabilizou-se pelo financiamento do Contrataro Escolar. Ainda no final deste ano, foi realizado processo de Chamamento Público, incluindo o público de 30 a 59 anos e que trouxe novas mudanças para a região Leste: a proposta de execução do primeiro Serviço intergeracional do município, visto que a OSC habilitada passaria a desenvolver o SCFV para Crianças e Adolescentes e Pessoas Adultas e Idosas no mesmo núcleo.

Em 2016, após a conclusão do processo de formação, o IPF iniciou a supervisão junto aos CRAS e SCFV de cada território. O maior objetivo, neste momento, seria implementar a metodologia de desenvolvimento do Serviço a partir dos percursos, conforme as Orientações Técnicas. No caso do CRAS Leste, a relação da técnica de referência - que durante um período de tempo foi a mesma profissional para ambos os serviços, com as orientadoras sociais e facilitadoras de oficinas foi estreitada através de momentos de planejamento conjunto, visitas ao núcleo e acompanhamento das atividades realizadas, além de uma ainda tímida articulação com o PAIF, por meio de ações particularizadas e coletivas junto às famílias dos participantes. Visando preencher o número de vagas cofinanciadas, a técnica de referência, juntamente com a coordenadora do CRAS e com o apoio da equipe, realizou ações de busca ativa no território, por meio da identificação das famílias em descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF), listagens do Benefício de Prestação Continuada (BPC), famílias em atendimento no CREAS e divulgação do SCFV nas escolas da região. Também foram realizadas reuniões mensais entre todas as técnicas de referência, coordenadoras de CRAS e a diretora de Divisão de PSB, cujo espaço, dentre outros avanços, possibilitou a construção e pactuação de fluxos de encaminhamento e a padronização de instrumentais de inserção e desligamento, o que qualificava e dava maior sentido à participação de cada usuário/a.

Ressaltamos o desafio de consolidar os princípios de convivência com os grupos do SCFV para Crianças e Adolescentes e desenvolver os percursos, visto que, diferentemente das Orientações Técnicas do SCFV para pessoas Idosas, nesta faixa

etária não havia uma orientação específica, apenas a indicação de eixos (Convivência Social, Direito de Ser e Participação) e temas transversais (Meio Ambiente, Direitos Humanos e Socioassistenciais, Esportes, lazer, ludicidade e brincadeiras, dentre outros). A intervenção da educadora do IPF neste momento foi de extrema importância, apontando uma proposta de instrumental de planejamento dos percursos e das atividades e resignificando junto aos profissionais envolvidos a noção de convivência, participação e princípios. Finalizamos este período com o compromisso de consolidar o reordenamento dos SCFV em 2017, priorizando a inserção dos/as participantes e suas famílias nas ações do PAIF. Ressaltamos que este salto apenas foi possível a partir da modificação do olhar e do fazer da equipe em relação ao aspecto do processo que norteia todo o trabalho: o planejamento. A apropriação da Leitura do Mundo nos capacitou para a compreensão do território enquanto campo vivo de sociabilidade e sobretudo para as demandas dos sujeitos nele inseridos e participantes ativos dos serviços socioassistenciais.

A comunidade entra e participa do cotidiano da assistência e a Assistência Social entra no bairro e participa mais do cotidiano da comunidade. Vivenciar uma experiência dialógica de planejamento exige dos sujeitos uma Leitura do Mundo, uma compreensão coletiva sobre certas características e determinações presentes na Assistência Social. (PINI, p. 2)

Durante o ano de 2017, foi dada a continuidade no processo de supervisão com o IPF e, com a efetivação da aproximação entre as equipes de CRAS e SCFV, o amadurecimento e alinhamento das concepções teóricas e definição de papéis, bem como o saldo da experiência anterior com a execução dos percursos, podemos dizer que a relação de referência se consolidou. As reuniões mensais de planejamento foram mantidas, havendo, inclusive, momentos conjuntos com ambos os Serviços para planejar as atividades intergeracionais, articulando com os respectivos percursos e construindo estratégias de pactuação dos princípios de convivência do núcleo com todos/as os/as participantes. No caso do SCFV para pessoas Adultas e Idosas, a técnica de referência juntamente com a Orientadora Social e a Facilitadora de Oficinas realizou atendimento particularizado com cada participante a fim de avaliar as aquisições⁵ alcançadas e definir a sua permanência ou desligamento do Serviço. Como resultado, foi constituído um grupo intitulado “Protagonistas”, composto por idosas que estavam no Serviço desde a época do CCI no intuito de aprofundar o eixo Participação e prepará-las para o desligamento a partir do fortalecimento da autonomia e protagonismo.

5. De acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, “Trata dos compromissos a serem cumpridos pelos gestores em todos os níveis, para que os serviços prestados no âmbito do SUAS produzam seguranças sociais aos seus usuários, conforme suas necessidades e a situação de vulnerabilidade e risco em que se encontram. Podem resultar em medidas da resolutividade e efetividade dos serviços, a serem aferidas pelos níveis de participação e satisfação dos usuários e pelas mudanças efetivas e duradouras em sua condição de vida, na perspectiva do fortalecimento de sua autonomia e cidadania.” (BRASIL, 2014, p. 9) As aquisições específicas de cada serviço estão organizadas segundo as seguranças sociais que devem garantir e, no caso do SCFV, estão previstas as Seguranças de Acolhida, de Convívio Familiar e Comunitário e de Desenvolvimento da Autonomia.

As Oficinas com Famílias desenvolvidas no PAIF partiram das demandas identificadas no Serviço, especialmente o SCFV para Crianças e Adolescentes, trabalhando temas como convívio familiar, alternativas de práticas educativas por meio da não violência, as fases do desenvolvimento da Criança e do Adolescente, vulnerabilidades do território, dentre outras. A Orientadora Social e o Facilitador de Oficinas participaram do planejamento da maioria dos encontros e também tomaram parte em sua execução. Os/as participantes e suas famílias também foram priorizados/as na ação de Acompanhamento Familiar Particularizada e muitos/as também estavam inseridos/as em Grupos de Acompanhamento. Nas Acolhidas Coletivas e Particularizadas, o olhar de todos os técnicos de nível superior do CRAS se deu no sentido de divulgar e informar sobre o SCFV e identificar possíveis participantes para inserção. As equipes e os/as participantes do SCFV tiveram participação ativa na Ação Comunitária realizada no território da região Leste, ou seja, houve, de fato, uma relação de complementaridade do Serviço ao PAIF. Há ainda que se mencionar que os Serviços passaram a trazer demandas de Oficinas a serem realizadas diretamente com os grupos, as quais foram planejadas e executadas pela técnica de referência, com o apoio da equipe do CRAS (técnicas de nível superior, monitora e estagiárias de Serviço Social). Podemos citar como exemplo as oficinas sobre Medidas de Proteção do ECA, Desconstrução de Padrões de Beleza e Direitos Humanos, realizadas nos grupos do Serviço de Crianças e Adolescentes com metodologia lúdica e interativa e também uma oficina sobre o SUAS com o grupo de Pessoas Adultas e Idosas. Ao final de cada percurso, foram promovidos Encontros com as Famílias no núcleo, envolvendo a técnica de referência, a equipe do Serviço, os/as participantes do SCFV para Crianças e Adolescentes e suas famílias, com o objetivo de apresentar o que havia sido desenvolvido com os/as crianças e adolescentes e obter um retorno junto aos familiares acerca das aquisições alcançadas.

CONCLUSÃO

A realidade não é estática. A vida, e as relações que nela são tecidas, estão em constante dialética e trabalhar com indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e violação de direitos é sempre um desafio que nos coloca a frente ao que há de mais vulnerável e mais potente em cada situação, em seus aspectos particulares e coletivos. Não podemos, portanto, dizer que o processo encontra-se acabado, porém, até aqui, consideramos a conclusão de um ciclo árduo de aprendizado e consolidação da execução de um Serviço em consonância com o SUAS e a PNAS.

Destacamos, alguns dos principais avanços e aspectos facilitadores: o alcance de importantes aquisições pelos/as usuários/as, o que pode ser expresso pela realização de desligamentos avaliados conjuntamente pela técnica de referência, a equipe do Serviço e as próprias crianças, adolescentes e idosos/as e suas famílias; a efetivação do referenciamento, inclusive o reconhecimento da figura das técnicas enquanto “pessoas” de referência para as equipes do SCFV e os/as participantes e suas famílias; a possibilidade de desenvolvimento dos percursos devido ao

comprometimento de todos/as os/as profissionais envolvidos/as, com destaque para a atenção ao perfil destes/as profissionais visto que, em dado momento no ano de 2016, foi necessário que a equipe do CRAS, apoiada pelo Órgão Gestor e a educadora do IPF, apontasse a substituição da Orientadora Social e Facilitadora do SCFV para Crianças e Adolescentes, no intuito de melhor atender as demandas do Serviço; a incorporação da matriz metodológica freireana de Leitura do Mundo, mediada pelo IPF, valorizando as vivências do território, bem como o envolvimento dos/as participantes do planejamento até a avaliação das atividades; e, por fim, a oferta de transporte para algumas crianças e adolescentes durante 2016 e 2017, enquanto um fator essencial para a permanência, a frequência e a adesão ao SCFV, considerando a extensão da região Leste e a existência de apenas um núcleo para atender este público, possibilitando, inclusive, a inserção de um número maior de participantes em situações prioritárias.

É imprescindível registrar, por outro lado, as limitações e os desafios que ainda perpassam a relação entre o trabalho social com as famílias realizados no PAIF e a execução do SCFV: a equipe reduzida do CRAS, que impossibilita o atendimento e a dedicação às demandas exclusivas dos Serviços, considerando que as técnicas de referência também são responsáveis pela execução de todas as ações do PAIF, além das avaliações de Benefícios Eventuais e Programas de Transferência de Renda; a dificuldade de inserção de pelo menos 50% do público prioritário em ambos os serviços, especialmente o SCFV para Pessoas Adultas e Idosas, que na região Leste não conta com a oferta de transporte e, apesar de todas as ações de busca ativa realizadas pela técnica de referência e a equipe do Serviço, ainda atende um número de participantes muito abaixo da meta cofinanciada; a necessidade de construção, garantia e efetivação do Plano Municipal de Educação Permanente, considerando a rotatividade das equipes, principalmente no âmbito das OSCs, onde a maioria dos/as trabalhadores/as que atualmente ocupam as funções de técnico de referência, orientador social e facilitador de oficinas, não participaram do processo de formação/capacitação/supervisão junto ao IPF desde o seu início; e a importância de inserir e intensificar a discussão sobre classe, gênero e raça/etnia tanto nas ações do PAIF, quanto nos percursos do SCFV, especialmente esta última concepção, que ainda é tão pouco apropriada pelos/as profissionais.

Outra importante contribuição do IPF refere-se a sistematização das ações, compreendemos

[...] que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vividos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender que estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Destaca-se que as equipes do CRAS e SCFV possuem amplo registro de todas as etapas das ações, desde os planejamentos, execução, até as avaliações das atividades, que são registradas através de relatórios, listas de presença, vídeos e fotografias. Entretanto, a sistematização se apresenta como desafio, haja vista, a dificuldade em realizá-la, seja por falta de apropriação teórica e/ou até mesmo devido a sobrecarga dos/as profissionais.

Concluindo, diante a atual conjuntura de crise do Capital e retrocessos em tantos direitos conquistados pela classe trabalhadora, o que atinge diretamente a população mais empobrecida, é preciso que o SUAS resista por meio de seus principais atores: gestores/as, trabalhadores/as da rede pública e privada e, principalmente, a população usuária. É momento de fortalecer a participação popular e, se não for possível avançar totalmente na superação dos desafios elencados, ao menos garantir a continuidade do que foi coletivamente construído até aqui, e a oferta de Serviços qualificados e ações socioeducativas de prevenção e promoção de direitos, como se dá no PAIF e no SCFV é uma das estratégias para tal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social (Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993)**. Brasília: Casa Civil, 1993. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em 12 dez. 2017.

_____. **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília: MDS, 2017. Disponível em <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/Perguntas-FrequentesSCFV_032017.pdf> Acesso em 13 dez. 2017

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: MDS, 2004.

_____. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais Reimpressão 2014 (Resolução CNAS no109, de 11 de novembro de 2009)**. Brasília: MDS, 2014. Disponível em <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf> Acesso em 13 dez. 2017

_____. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)**. Brasília: MDS, 2009b.

_____. **Orientações Técnicas sobre o PAIF: Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF**, volume 2. Brasília: MDS/SNAS, 2012.

_____. **Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Articulação necessária na Proteção Social Básica**. Brasília: MDS/SNAS, 2015.

FRANCA. **Plano Municipal de Assistência Social de Franca: 2014-2017**. Franca: Secretaria de Ação Social, 2015.

_____. **Plano de Gestão Territorial da Proteção Social Básica do CRAS Leste**. Franca: CRAS Leste, 2017.

PINI. Francisca Rodrigues de Oliveira. **Princípios freirianos e a política de assistência social**. Caderno de Formação para Capacitação para Trabalhadores do Órgão Gestor, Unidades Estatais e da Rede Socioassistencial do Município de Franca, 2016.

IBGE. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/panorama>>. Acesso em 1 dez. 2017.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

PAULA, Renato Francisco dos Santos (org.) **Gestão Pública e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Fundamentos para gestão**. São Paulo: Livrus. Negócios Editoriais, 2013. Volume I.

PERES, Gislaine Alves Liporoni [et al.], (Orgs.). **Reordenamento institucional da política de assistência social do município de Franca: reflexões teórico-metodológicas para o trabalho cotidiano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA MULHER NO DOCUMENTO DO II PLANO DECENAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL 2016-2026: “PROTEÇÃO SOCIAL PARA TODOS/AS OS/AS BRASILEIROS/AS”.

ELOÍSA GABRIEL DOS SANTOS¹

RESUMO

Refletir, sobre as diretrizes e metas do II Plano Decenal de Assistência Social 2016-2026: “Proteção Social para todos/as os/as brasileiros/as”, avaliando se as mulheres são vistas e priorizadas como sujeito de direitos.

PALAVRAS-CHAVE

Plano Decenal e Mulheres.

1. Assistente Social, Mestre em Serviço Social (PUC/SP), especialista na política pública de assistência social e política pública de gênero, doutoranda em serviço Social pela PUC/SP, docente do curso de Serviço Social da FAMA e da Coordenação do PEEDHSP.

ABSTRACT

Reflect about the guidelines and goals of the II Decennial Social Assistance Plan 2016-2026: “Social Protection for all Brazilians”, evaluating whether women are seen and prioritized as a subject of rights.

KEYWORDS

Decennial Plan and Women.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo se propor a fazer reflexões sobre o II Plano Decenal de Assistência Social 2016-2026: “Proteção Social para todos/as os/as brasileiros/as”, tendo como foco o papel atribuído às mulheres, abordando uma avaliação acerca da promoção da mulher, numa perspectiva de gênero.

Sabemos que a mulher é corporificada como representante da família em todas as políticas sociais brasileiras, sendo identificadas na saúde, na educação, habitação e assistência social, porém neste trabalho nosso olhar se refere à política nacional de assistência social.

A disciplina Assistência Social: Política e Gestão I, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, objetivou neste semestre fazer um resgate das concepções fundantes da política pública de assistência social.

Com base em leituras, feitas por objeto de estudo e militância, refletido a política pública de assistência social na sua trajetória de 30 anos, as reflexões neste artigo são desenvolvidas tendo como eixo a promoção dada a mulher na avaliação do II Plano Decenal.

Diante destas reflexões a proposta é refletir este tema, como uma contribuição ao debate, dentro da revista UniFreire, que é dedicada à publicação de artigos.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA MULHER NO DOCUMENTO: II PLANO DECENAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL 2016-2026: “PROTEÇÃO SOCIAL PARA TODOS/AS OS/AS BRASILEIROS/AS”

Como forma de reflexões acerca do papel da mulher no II Plano Decenal de Assistência Social, a partir do que foi publicado no Diário Oficial da União, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário: Resolução CNAS nº 7 de 18/05/2016.

INTRODUÇÃO

O documento apresenta uma série de diretrizes e ações para um planejamento de uma década sobre os vários olhares da assistência social, porém o objetivo neste artigo é somente refletir sobre a mulher, ou seja, se as diretrizes e metas contidas no documento a contemplam ou não.

No que se refere ao olhar, observamos que houve um avanço político importante na escrita do documento que desde o início contempla a linguagem de gênero (o/a), demonstrando o amadurecimento político, para este detalhe e que não se trata de detalhe, mas sim de um posicionamento político que afirma que o Estado brasileiro é composto de homens e mulheres.

Outra afirmação importante na introdução do documento é fazer a referência à diversidade, levando em consideração implicitamente nas palavras, os aspectos da diversidade de gênero, raça e etnia, o que nos faz pensar na importância de

lutarmos por efetivação e aprovação de outras legislações como: Estatuto da Igualdade Racial e da Diversidade Sexual, onde ambas tem interface direta com a política nacional de assistência social, mesmo tendo clareza que ambos os estatutos tem seus limites políticos e teóricos, mas que não deixa de ser um avanço em nosso olhar.

Falamos avanço, porque num país que tem uma origem escravocrata e que o estado brasileiro, não cumpriu seu papel em reparar esta população, conforme afirma Fausto (1997) “a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas mais dinâmicas, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra.”

Esta desigualdade social, diga-se que ela tem sexo e tem cor, ou seja, é feminina e negra na sua maioria e esta realidade vem desde o Brasil Colônia.

REFLEXÕES SOBRE: ASSISTÊNCIA SOCIAL PÚBLICA: ACESSÍVEL PARA TODOS

Embora a Constitucionalidade do direito socioassistencial tenha sido um passo importante, não foi suficiente para garantir a realização da potencial transformação da assistência social, em política pública, democrática, participativa e republicana, em contra posição às práticas, clientelistas e paternalistas que vigoraram historicamente na área.

Tal afirmação neste item do documento nos faz avaliar que mesmo tendo uma importância reconhecer criticamente que o direito socioassistencial não foi suficiente para garantir a transformação da assistência social, ainda é insuficiente para a importância e dimensão desta política, que tem como lócus principal a cidadania como direito, numa perspectiva de Direitos Humanos.

Bem como que tal afirmação nos revela que o direito socioassistencial não foi efetivado na prática, ou seja, as práticas clientelistas e paternalistas, históricas na sua gênese se utilizaram e ainda se utilizam da política, mostrando a incapacidade de se avançar para se efetivar como um direito.

Nas questões centrais, que este item do documento apresenta destacamos dois:

Imprimir uma nova lógica nas ofertas – considerando a matricialidade sociofamiliar e a territorialização – e no financiamento, com definição de corresponsabilidade dos entes, repasse fundo-a-fundo de caráter continuado, pactuação de critérios de partilha de recursos e ampliação do repasse federal, de modo a induzir a implementação de novos serviços no país; Construir a intersetorialidade, com as demais políticas, com o Sistema de Justiça, o Ministério Público e a sociedade civil organizada, criando bases para o conhecimento das especificidades da política de assistência social e para o desenvolvimento do trabalho em rede nos territórios.

Tendo a matricialidade da Política de Assistência Social na família fica clara a dificuldade de entender a família como um lugar de construção social, pois é espaço físico, relacional e simbólico, sendo também espaço de conflitos e violações de direitos, bem como não efetiva direitos para sujeitos e em particular as mulheres que são maiorias das usuárias destes serviços.

A construção da intersetorialidade com as demais Polícias do Sistema de Justiça é fundamental, porém tem que se levarem em consideração aspectos relevantes de cada uma e no caso específico das mulheres se articularem junto a órgão e movimentos sociais que atuam com o seguimento.

REFLEXÕES SOBRE: A PRIMEIRA DÉCADA DO SUAS

Neste item do documento, que se pontua através de um balanço, avaliamos ter sido feito uma avaliação sob o olhar de gestão e não da interconexão com segmentos, que são expressões da questão social, apontando avanços e retrocessos na intervenção desta política para superar estas condições.

Na avaliação do *Processo de Construção das Bases para Implementação do SUAS*, fica claro, conforme o próprio documento, recupera-se pautando na IV Conferência Nacional de 2003, onde avalia como principal deliberação, o eixo: “Gestão e Organização: planejar localmente para descentralizar e democratizar o direito”, tal olhar nos diz que mesmo sendo entendido como direito a Gestão do Governo, demandou para a política a prioridade de gestão, tendo um olhar administrativo, deixando ao nosso ver de desenvolver também as seguranças preconizadas e tão importantes nesta política.

Na avaliação da *Implementação do SUAS e as Agendas Estratégicas do Governo Federal*, fica visível na leitura do combate à pobreza através do programa de transferência de renda Bolsa Família, programa focado para a criança, tendo um investimento na criança para romper com o ciclo da pobreza, que nos revela que embutidamente no enfoque na família está a instrumentalização do papel da mulher como mãe e não como sujeito de direitos, reforçando o seu papel de responsável na esfera privada e transferindo este papel para a esfera pública através do Estado.

Outro item importante desta avaliação é o Plano Brasil Sem Miséria, onde destacamos as cinco inflexões apresentadas:

(...) 1) o estabelecimento da linha de extrema pobreza como referencial para a articulação das políticas sociais voltadas à redução da pobreza; 2) o estabelecimento de meta de universalização dessas políticas para a população em situação de extrema pobreza; 3) a necessidade de mudança de postura do Estado – Estado Ativo, com base na compreensão de que os mais pobres, exatamente pelo nível de exclusão, abandono, desinformação e isolamento, detêm menores condições de exigir e acessar direitos; 4) o estabelecimento de um novo desenho para o Programa Bolsa Família, para complementar a renda das famílias de forma a garantir que

- considerando a renda familiar e o benefício do Bolsa Família – nenhum brasileiro recebesse menos de R\$ 70 por mês; e, 5) a implementação de estratégia para ampliar a inclusão econômica das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, baseada na criação de oportunidades para empregos e empreendedorismo.

Em nossa leitura, o Programa Brasil Sem Miséria, não dar prioridade as mulheres e em particular as mulheres pobres, desprovidas de serviços no mercado e sendo responsável em muitos casos única e exclusivamente como provedora, mesmo aquelas com parceiros fixos, as cinco inflexões do programa, deixa claro que são tratadas no geral, sem destrinchar de fato quem são os sujeitos específicos desta pobreza.

Bem como que mesmo o Programa tendo avançando na Proteção Social Especial, onde a violação de direitos se faz presente no atendimento, este avanço se dar no âmbito de gestão com criação de serviços em municípios, porém não apresenta avanços em cidadania importantes para o desenvolvimento desta política.

Ou seja, qual o balanço na relação com o sistema de justiça?, tais como Defensoria Pública e Ministério Público, em que estes órgão de interface desta política, que tem nas suas ações Direitos Humanos como locus principal e que poderia discutir política social, sendo provocado pela Política de Assistência Social.

REFLEXÕES SOBRE: RESULTADO DA PRIMEIRA DÉCADA DO SUAS

Neste item, o documento apresenta um balanço muito focado na gestão, sem dar um enfoque nas seguranças, que esta política se propõe a dar conta. O que se desenvolveu na segurança de acolhida, de convívio, de renda e de autonomia.

Com um forte detalhamento na demanda atendida de criança e adolescente e o Programa Bolsa Família, sem detalhar os segmentos de mulheres, deficientes e idosos, mesmo citando o Serviço de Proteção e Atendimento às Famílias e Indivíduos - PAEFI, o que nos faz avaliar que a ausência de detalhes no texto do documento reflete a falta de prioridade para com estes grupos.

Este item reforça o olhar particularizado da política para a segurança de renda, o que nos revela o não desenvolvimento das ações de cidadania, tão importante e que deveria ter na Política de Assistência Social uma maior dimensão. Mesmo o texto informando que houve uma articulação entre serviços e benefícios, o mesmo não demonstra nos serviços o avanço de cidadania, com interface em outras políticas e com a sociedade.

REFLETINDO SOBRE: DIRETRIZES E OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Nas diretrizes e objetivos estratégicos, avaliamos três, que em nossa leitura, se destacam com a menção direta ou indiretamente para as mulheres.

Na *diretriz 1: plena universalização do SUAS, tornando-o completamente acessível, com respeito à diversidade e à heterogeneidade dos indivíduos, famílias e territórios.*

Nos objetivos estratégicos de considerar na regulação do SUAS, se vê claramente, que o olhar para o atendimento à mulher não é estratégico para esta política, pois ela fica implicitamente referenciada na palavra gênero.

Apresenta-se vários segmentos, porém a mulher não é especificada, o que prejudica a participação da mulher como sujeito de direitos, pois ela sendo referenciada na palavra gênero, não se detalha sua presença, violações e particularidades sofridas que esta política teria que dar conta.

Na *diretriz 2: contínuo aperfeiçoamento institucional do SUAS, respeitando a diversidade e heterogeneidade dos indivíduos, das famílias e dos territórios.*

Nos objetivos estratégicos não se faz menção a capacitação para os profissionais do SUAS, nas temáticas feministas e de gênero, nos mostrando uma fragilidade desta capacitação, haja vista que é visível que a maioria dos usuários dos serviços são mulheres, bem como que seria um importante olhar para a construção de uma relação entre os sujeitos demandatários desta política e os executores da mesma.

Na *diretriz 5: Plena Integralidade da Proteção Socioassistencial.*

Nos objetivos estratégicos, é a única que diretamente faz menção as mulheres, quando apresenta o fortalecimento da intersetorialidade com Direitos Humanos, por meio de ações conjuntas destinadas a proteção social.

Este é o item do plano decenal, onde, de fato, para as mulheres se apresenta como um direito, da forma como está escrita não se transfere para elas a responsabilidades pela execução da política, ou seja, dar esta importância, porém a concepção desta diretriz precisa estar presente em todas as outras.

REFLEXÕES SOBRE: METAS DO PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Nas metas do Plano Decenal, destacamos cinco, para avaliarmos sob o olhar para as mulheres.

Na meta: *“Universalizar os serviços e as unidades de proteção social básica do SUAS, garantindo a manutenção e a expansão com qualidade”.*

Observamos que ao afirmarem que a sociedade não superou marcas históricas como o patriarcalismo, o texto afirma claramente que estas marcas patriarcais são presentes, não somente, no cotidiano da sociedade, mas também na gestão da Política de Assistência Social, pois ao reforçar a matricialidade da política pela família, está reforçando a associação entre mulher e maternidade, que não efetiva direita, através da promoção de autonomia das mulheres, entrando em contradição entre avaliação e propostas.

Outra observação desta meta é que ao reforçar que na proteção básica, para o próximo decênio, a rede deve ser aumentada no atendimento às famílias que necessitem de seguranças de renda, convívio e de acolhida, não se esclarece o que é segurança de renda, onde precisa deixar claro o benefício como direito e não como esmola; segurança de convívio, que deve estar presente como um di-

reito de proteção; e segurança de acolhida, que deve ser: contar com algo para ser protegido.

Na meta: *"Universalizar os serviços e unidades da Proteção Social Especial, com garantia de ofertas, municipais e, ou, regionais"*.

Na ampliação dos serviços da proteção social especial fica muito visível que não se tem de fato um olhar particular para as mulheres, pois nestes serviços na maioria dos municípios brasileiros está o atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica que é no Brasil uma grave expressão da questão social, relacionada diretamente com uma cultura patriarcal. Ao não destacar este atendimento se reforça a invisibilidade das mulheres nos serviços de assistência social.

Na meta: *"Ampliar as equipes volantes e de abordagem social, básicas e especializadas, nos territórios com alto índice de violência, pobreza e de desproteção social, incluindo áreas rurais, regiões metropolitanas, grandes centros, áreas de fronteira e territórios de povos e comunidades tradicionais"*.

Não faz menção à violência contra a mulher, não articula a política de assistência social a legislações existentes, como a Lei Maria da Penha e o Feminicídio, nos revelando claramente que estes seguimentos dentro da política terão papel secundário.

Na meta: *"Fortalecer 100% dos conselhos e as conferências com os princípios e diretrizes emanadas de uma construção democrática e participativa"*.

Nos apresentada uma total ausência de articulação entre o movimento social de mulheres, conselho temático, política de Segurança Pública e a Política de Assistência Social, nos fazendo a avaliar que esta meta fica prejudicada ao não fazer uma articulação importante com estes segmentos, por meio dos Conselhos de Mulheres e dos Movimentos de Mulheres e Movimentos de Direitos Humanos, que tendo um lócus importante de acúmulo social deste tema e teria muito a contribuir com esta meta.

Na meta: *"Potencializar e fomentar a intersetorialidade, como estratégia de gestão, visando ampliar as ofertas da Assistência Social em integração com as Políticas de Educação, Saúde, Trabalho, Habitação, Cultura, Esporte, Direitos Humanos, Segurança Alimentar, Meio Ambiente, dentre outras, de modo a permitir o acesso aos direitos sociais básicos e a ampliação de oportunidades às famílias pobres e marcadas por vulnerabilidades e violação de direitos"*.

Na ação de prevenção ao destacar:

A ação preventiva deve ser fortalecida no que se refere ao descumprimento de condicionalidades do PBF, institucionalizada como fonte de informações sobre o acesso das famílias beneficiárias aos serviços básicos de educação e saúde e aperfeiçoada por meio da definição de fluxos e processos de trabalho intersetoriais a partir dessas informações. Também devem ser fortalecidas e ampliadas ações de geração de oportunidades para mulheres, visando ampliar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para todos esses públicos, a assistência social dará prioridade à escuta do usuário e aos grupos que partilhem projetos e perspectivas de forma proativa para com as demais políticas públicas e sociais.

Ao dar destaque ao descumprimento das condicionalidades, também coloca como tarefa de debate para esta meta a erradicação de uma cultura dentro dos serviços socioassistenciais em ter a mulher como responsável pelo descumprimento das condicionalidades e não o Estado, através da política social, na educação e na saúde, pois ao não ser cumprido na grande maioria das vezes, esta defasagem é ineficiência do município e não da mulher que em maior parte das vezes representa a família.

Aqui também fica claro que o desenvolvimento da mulher está presente na política pelo labor, pois ao destacar o desenvolvimento dela pelo pessoal e profissional, não se discute a cidadania, que dá a mulher um conjunto de direitos e meios de participar do Estado, tendo ela como um sujeito ativo em todas as suas necessidades.

CONCLUSÃO

Avaliamos que o II Plano Decenal de Assistência Social 2016-2026: “Proteção Social para todos/as os/as brasileiros/as”, apresenta importante avanço na linguagem de gênero, que se reflete em um olhar diferenciado dentro da caminhada desta política.

Temos, mesmo com este avanço na escrita, um desafio em implementar um olhar mais detalhado e específico para as mulheres, tendo como tarefa primordial enfrentar a concepção patriarcal que existe na sociedade brasileira e na política social e, em particular, na Política de Assistência Social.

Este desafio deve ser enfrentado dentro do desenvolvimento das ações, diretrizes e metas deste plano, com um olhar voltado especificamente para a participação de homens e mulheres, responsáveis por serem cuidadores das ações da política e não somente um sujeito, que neste caso ainda está voltado muito para as mulheres como responsável por esta tarefa.

Outro aspecto urgente a ser tratado e executado na Política de Assistência Social, através do Plano Decenal é a articulação com o movimento e conselhos de mulheres e Direitos Humanos, haja vista que o mesmo foi construído numa gestão e está sendo implementado em outra gestão que não tem compromisso com a eliminação do patriarcado e que não vê a mulher como sujeito de direitos.

Concluimos refletindo que a Política de Assistência Social somente conseguirá superar uma lógica patriarcal quando inserir a mulher como sujeito dentro da política e tiver ações de caráter afirmativo para as famílias que tem nas mulheres a figura de referência.

REFERÊNCIAS

ALAYÓN, Norberto – Asistencia Y asistencialismo: Pobres controlados o eradicación de la pobreza? 4ª ed. Buenos Ayres: Lumen, 2008.

BEHRING, E. R. **A política social no capitalismo contemporâneo: um balanço crítico- bibliográfico.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

BOSCHETTI, I. **Assistência Social no Brasil: um direito entre a originalidade e conservadorismo.** Brasília: GESST/SER/UnB, 2001 (2. Ed. Ver. Ampl. 2003).

CARLOTO, Cássia Maria e MARIANO, Silvana Aparecida. **No meio do caminho entre o privado e o público: um debate sobre o papel das mulheres na política de assistência social.** Estudos Feministas. Florianópolis/SC. 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social; uma crônica do salário.** São Paulo, Vozes, 1998.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** 5. Ed. São Paulo: Edusp, 1997.

FREITAS, Britta Lemos (Tradutora). JAGGAR, Alison M. e BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo e Conhecimento.** Rio de Janeiro. Ed. Rosa dos Tempos. 1997.

FLEURY, S. **Estado sem Cidadãos: seguridade social na America Latina.** Rio de Janeiro: editora Fiocruz, 1994.

FUNDAÇÃO SEADE. "Inserção das mulheres negras no mercado de trabalho da Região Metropolitana de São Paulo". In: **Mulher & Trabalho.** São Paulo, Fundação Seade, junho de 2001, n. 4.

_____. "O desemprego feminino na Região Metropolitana de São Paulo". In: **Mulher & Trabalho.** São Paulo. Fundação Seade, setembro de 2001, n. 5.

HIRATA, Helena et alii. **Dictionnaire critique du féminisme.** Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

_____. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade.** São Paulo, Boitempo, 2002.

LAVINAS, Lena. Gênero, cidadania e políticas urbanas. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz e SANTOS JR., Orlando Alves dos. **Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras na crise.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997

_____. Evolução do desemprego feminino nas áreas metropolitanas. In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da. **Trabalho e gênero. Mudanças, permanências e desafios**. São Paulo/Campinas/Belo Horizonte, Abep, Nepo/Unicamp e Dedeplar/UFMG, Editora 34, 2000.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**. NESPI nº 1. São Paulo: PUCSP, 1994.

MOTA, Ana Elizabete. **O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. 2 ed, São Paulo, Cortez, 2008.

Perrin, Guy. Para uma teoria sociológica da seguridade social. In: **Cuadernos Médico Sociales. Centro de Estudios Sanitários y Sociales**, Rosario Argentina, 1978.

Pereira, Potyara P.P. Proteção Social Contemporânea. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, Ed. Cortez, nº 16, out/dez 2013. pag.636-651.

_____. **A assistência social na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1994.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo, Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

SCOTT, Joan Wallach. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis/SC. Ed. Mulheres, 2002.

SEABRA, Odette. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2000.

SPOSATI, A. et. al. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Assistência Social: Polemicas e Perspectivas**. Caderno N°2 do NEPSAS-Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUCSP. -Assistência Social: Polêmicas e perspectivas, PEPGSSOP/PUCSP. Abril de 1995.Circulação interna.

_____. **Cidadania ou filantropia: um dilema para o CNAS**. Cadernos do Núcleo de Seguridade e Assistência Social. São Paulo, PUCSP, nº 1, 1994.

_____. A assistência social e a trivialização dos padrões de reprodução social. In: **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. São Paulo, Cortez, pp.31-108, 1989.

_____. **Vida Urbana e gestão da pobreza.** São Paulo, Cortez, 1988

YAZBEK, Maria C. **A política social brasileira nos anos 90: a refilantropização da questão social.** Cadernos Abong. São Paulo, Associação Brasileira de Organizadores Não-Governamentais (Abong), p.6-18 (série especial), 1995.

_____. **Classes subalternas e assistência social.** São Paulo. Cortez, 1993.

A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA LUTA POR DIREITOS HUMANOS

CARLOS FERRARI¹

RESUMO

O artigo abordará a contribuição do Movimento da Pessoa com Deficiência na luta por Direitos Humanos. O percurso traçado foi o da conquista dos direitos por meio da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU, posteriormente ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Executivo nº 6949/2009, e ganhou no país status de emenda constitucional. O documento inaugurou no país um novo paradigma de garantia de direitos, trazendo princípios e diretrizes que posteriormente ganharam desdobramentos com a promulgação da Lei nº 13146, Lei Brasileira de Inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

Pessoa com deficiência, direitos humanos; movimentos sociais.

1. Professor e conteadista com experiência em assuntos relacionados à política pública de Assistência Social e a inclusão de pessoas com deficiência. Tem atuado nas cinco regiões do Brasil, em processos formativos e de assessoria para o reordenamento de entidades e redes. Cego total desde os 7 anos de idade, é atualmente diretor de relações institucionais da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB) e secretário de Tecnologia e Acesso a Informação da União Latino Americana de Cegos, ULAC. Ex Presidente do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), atuou como coordenador geral da equipe de relatoria responsável pela sistematização e organização dos conteúdos da XI Conferência Nacional de Assistência Social. É também membro das equipes de formadores de processos relacionadas ao SUAS por meio de trabalhos desenvolvidos junto a organizações como Instituto Paulo Freire (IPF) e Faculdade Paulus de Comunicação (Fapcom).

ABSTRACT

The article will address the contribution of the Movement of the Person with Disabilities in the fight for Human Rights. The trajectory traced was the conquest of rights through the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the UN, later ratified by Brazil, through Legislative Decree n° 186/2008 and Executive n° 6949/2009, and won in the country status of constitutional amendment. The document inaugurated in the country a new paradigm of guarantee of rights, bringing principles and guidelines that later came to fruition with the promulgation of Law n° 13146, Brazilian Law of Inclusion.

KEYWORDS

Person with disabilities, human rights; social movements.

Para começar bem essa conversa, penso ser oportuno aclarar o que vem a ser de fato esse tal movimento da pessoa com deficiência. Isso por si só já configura em um belo desafio, pois apesar de se tratarem de lutas relativamente recentes, trazem em seus discursos e bandeiras uma variação de pleitos e filosofias, que por vezes levam a qualquer observador(a) mais desatento(a) a imaginar que está diante de uma série de movimentos distintos.

Há, no entanto, uma luta maior, que demarca ao longo da história das relações humanas, um papel central das pessoas com deficiência, acerca das possibilidades de reconhecimento do outro enquanto ser humano. No livro *A Epopéia Ignorada - a Pessoa com Deficiência na História do Mundo de Ontem e de Hoje*, o pesquisador Otto Marques da Silva, nos apresenta diversos momentos da história da humanidade em que o direito à vida das pessoas com deficiência foi negado, e/ou questionado. Em seu livro *A pessoa com deficiência e o Direito ao Trabalho*, Maria Aparecida Gugel resgata diversos momentos da história em que sociedades inteiras deliberaram pelo isolamento ou pela eliminação de pessoas que apresentassem algum tipo de “deformidade.” A autora também nos lembra que grandes pensadores da humanidade reforçavam a negação desses indivíduos como verdadeiros seres humanos.

Platão em *A República*, Livro IV, 460 c - *Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém* (GUGEL, 2007, p. 63).

Aristóteles em *A Política*, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – *Quanto a rejeitar ou criar os recém nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida)* (GUGEL, 2007, p. 63).

Esse artigo é, portanto, um convite para uma reflexão crítica e dialogada, baseada nas transformações sociais, decorrentes das lutas e conquistas dos diversos movimentos de luta das pessoas com deficiência. Das soluções urbanísticas às adequações de embalagens, dos meios de transportes adaptados às adequações arquitetônicas, dos jogos paraolímpicos aos recursos de áudio descrição e *close caption* na TV aberta, pessoas têm presenciado em seu cotidiano cada vez mais exemplos materializados de direitos conquistados.

Essa constatação, em absoluto, traz consigo a ideia de que já vivemos em um mundo ideal e que todos os problemas estão resolvidos. Ao contrário disso, demonstra a enorme dívida histórica acumulada pela sociedade com o segmento como um todo, ou seja, cada direito conquistado além de cumprir um enorme papel pedagógico, ainda serve como um alerta para o quanto ainda precisa ser feito. Aquele semáforo sonoro que um dia por acaso lhe chamou a atenção, lembra a toda a sociedade do entorno que pessoas cegas e com baixa visão têm direito de ir e vir. Mas que isso, diz para toda aquela comunidade que uma limitação por

si só não pode segregar. O mesmo semáforo, contudo, ainda lembra a todas as pessoas que ele sozinho na cidade não assegura esse direito. Serão necessários centenas de outros semáforos com a mesma solução, pisos táteis e sinalizações alternativas. Com tudo isso, ao fim, apenas a demanda de um dos segmentos das pessoas com deficiência seria resolvida.

Mas afinal, antes de prosseguir é importante refletir se de fato a sociedade sabe reconhecer, quem efetivamente são as pessoas com deficiência? Cabe lembrar que esse não é um conceito de domínio público, até porquê, ao longo das últimas décadas, os olhares para tais pessoas foram sendo ressignificados. Essas transformações podem se traduzir por meio das adjetivações que foram sendo cunhadas, a medida em que direitos foram sendo violados ou conquistados. Defeituosas, inválidas, especiais, excepcionais, deficientes, portadoras são alguns dos adjetivos que não levavam em conta que antes de mais nada estavam tratando de pessoas.

A Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência adotada pela ONU, posteriormente ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Executivo nº 6949/2009, ganhou no país status de emenda constitucional. O documento inaugurou no país um novo paradigma de garantia de direitos, trazendo princípios e diretrizes que posteriormente ganharam desdobramentos com a promulgação da Lei nº 13146, Lei Brasileira de Inclusão.

Segundo os dois documentos, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O conceito coloca a deficiência como uma, dentre tantas condições humanas. Para além disso, considera que o meio pode ser também um fator decisivo para geração de maiores ou menores níveis de exclusão.

Este novo marco legal traz dois conceitos centrais para a pavimentação de um atual caminho rumo a inclusão. O primeiro define com clareza o que é acessibilidade. Está lá no Artigo 3º, Inciso 1º da Lei nº 13.146:

acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Para o autor Romeu Sasaki (2007), a acessibilidade deve ser trabalhada e problematizada em uma perspectiva multidimensional. Ele nos convida a pensar esse conceito tomando em conta as dimensões arquitetônica, atitudinal, instrumental, metodológica, comunicacional e programática. Essas dimensões contribuem para a identificação e o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento de múltiplas barreiras, além de estimular um olhar aprofundado, que dialoga com as limitações decorrentes de uma ou mais deficiências.

O segundo conceito também é trazido no Artigo 3º da Lei nº 13.146 em seu Inciso 2º. Trata-se do conceito de desenho universal, que é definido como sendo a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Esta segunda abordagem desafia a sociedade a conceber e consumir, produtos e serviços que levem em conta as potencialidades e limitações de todas as pessoas. Desta forma, o desenho universal nasce a partir das lutas do segmento de pessoas com deficiência, porém contribui para a concepção de uma série de soluções que afetam positivamente a vida de idosos, gestantes, obesos e, por vezes, a população como um todo.

O mundo do trabalho também tem sido afetado significativamente pelas lutas por direitos das pessoas com deficiência. Foi a partir da conquista das cotas na Lei nº 8.213, que organiza a Previdência Social do Brasil e as lutas pelo seu efetivo cumprimento, que algumas empresas passaram a investir em estratégias complexas de gestão da diversidade. Obviamente esta não é uma regra, porém exemplifica bem o potencial de implementação de um novo patamar de civilidade a partir das lutas do segmento.

Essas lutas também têm promovido grandes revoluções quando o assunto é educação. As conquistas são pequenas e, infelizmente, ainda não alcançam de maneira efetiva as estratégias de educação popular. Ainda assim, vale registrar que para cada pessoa com deficiência incluída com qualidade nos sistemas formais de ensino, dezenas de outras acabam ganhando em seu dia-a-dia, uma nova perspectiva em suas possibilidades de convivência familiar e comunitária.

Pois bem, se constatamos que as múltiplas políticas públicas ao se transformar, considerando uma formulação orientada pela inclusão, contribuem para o maior acesso e garantia de direitos humanos para sociedade como um todo, como é possível contribuir para que alcancemos mais avanços em um menor espaço de tempo?

As proposições a seguir não são produto de uma pesquisa acadêmica, nem tão pouco resultantes da sistematização de dados coletados. Tratam-se de constatações do autor deste artigo, que considera, para tanto, sua condição pessoal. Cego total desde os 7 anos e militante da área há mais de vinte anos, o autor recorre a seu lugar de fala, não para assegurar maior autoridade ao documento, mas sim para contextualizar as impressões aqui compartilhadas.

I - A luta precisa ser de todas as pessoas: É injusto deixar apenas para o segmento o desafio de novas conquistas. Vale a pena cobrar do restaurante que você frequenta, se já existe cardápio em Braille ou mesmo solicitar informações junto a escola de seu filho acerca das estratégias para a implementação de uma educação inclusiva.

II - É preciso difundir a ideia que direitos conquistados não são privilégios: A sociedade não está fazendo favor ao assegurar a participação plena de um maior número de pessoas. Vale a pena recorrer a elementos históricos, para fundamentar o que temos no presente e principalmente, para alcançar novos aliados para as lutas para o futuro.

III - Para fazer a luta por direitos humanos não é necessário diplomas: É evidente que precisamos da academia para irrigar nossos pleitos com novos conceitos, retóricas e dados sistematizados. Da mesma forma é importante ter claro que pessoas são detentoras de direitos, e independente de sua condição intelectual, podem e devem assumir protagonismo na luta por melhores projetos de vida.

IV - É fundamental transversalizar a luta por direitos humanos: Pessoas com deficiência são mulheres, negras, LGBTQ, e em alguns casos vivem em situação de rua e/ou de extrema pobreza. Desta forma, o movimento feminista, não pode desconsiderar em sua militância, as bandeiras de cegas, surdas dentre tantos outros coletivos.

Essa é uma lista inacabada, que pode ser diariamente revisitada e complementada por cada leitor. Os direitos humanos são conquistas inegociáveis, que podem a todo tempo ser aprimorados, a partir das pactuações coletivas que colocam a sociedade um passo adiante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 4 nov. 2017.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e o Direito ao Trabalho**. Imprensa: Florianópolis, Obra Jurídica, 2007.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. São Paulo: WVA, 2007.

SILVA. Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada** - a Pessoa com Deficiência na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo--CEDAS, 1987.