

Claudio Duani Martins

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTELIGIBILIDADE NA FORMAÇÃO  
POLICIAL

Belo Horizonte  
2010

Claudio Duani Martins

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTELIGIBILIDADE NA FORMAÇÃO  
POLICIAL

Monografia apresentada à Academia de Polícia Militar de Minas Gerais e à Escola de Governo Professor João Pinheiro de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito para obtenção do título de Especialista em Segurança Pública

Orientador: Major PM Windson Jeferson Mendes de Oliveira.

Belo Horizonte

2010

Dedico este trabalho aos meus filhos Gabriel, que é luz de minha vida, Tiago, que, mesmo com suas limitações físicas e mentais, me ensinou valiosas lições de amor, dedicação e humildade, e a minha Esposa, Ana Cristina, anjo terreno, meu porto seguro.

Agradeço a Deus e a seu filho Jesus por permitir que eu chegasse até aqui,  
passo importante da eterna caminhada da evolução;

a meus pais, pela vida e por sempre acreditarem em mim;

a minha Esposa Ana Cristina, pela paciência, dedicação e carinho;

a meu orientador, Major PM Windson, pela dedicação e desprendimento  
oferecidos durante os trabalhos.

“A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?”  
( MAHATMA GANDHI).

## RESUMO

Este estudo teve, como objetivo compreender em que medida o Projeto Educadores para Paz, como atividade prática influenciou a inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes do 2º ano do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gérias (CBCM/CFO). Como objetivo secundário, pretendeu-se identificar, dentre as principais teorias da aprendizagem, a que melhor se amoldava à formação policial voltada à prática reflexiva, além de conhecer o Projeto Educadores para a Paz (PREPAZ) e compreender o conceito de Educação em Direitos Humanos e sua relação com a formação policial. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, para a qual foi realizado um trabalho de campo com a técnica de pesquisa de grupo focal, com os cadetes que participaram do PREPAZ, em 2009, bem como os que não participaram do Projeto. O método de procedimento utilizado foi o comparativo, que buscou confrontar os saberes, adquiridos pelos cadetes, especificamente no aspecto da inteligibilidade do respeito aos direitos da criança e adolescente. Como técnica, utilizou-se as pesquisas documental e bibliográfica, analisadas sobre o programa de disciplina de Direitos Humanos do 2º ano do CBCM/CFO, constante no Centro de Ensino de Graduação, relatórios do Projeto Educadores para a PAZ, bem como instrumentos internos de Direitos Humanos da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Depois de sistematizadas as diferenças, e confrontados os saberes, obteve-se como resultado que houve uma significativa contribuição do PREPAZ, na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes que dele fizeram parte. Conclui-se, que as atividades práticas inseridas no currículo do CBCM/CFO, influenciam na inteligibilidade de Direitos Humanos, pelos cadetes , quando devidamente direcionadas metodologicamente para o tema, a exemplo do Projeto Educadores para a Paz.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Polícia Militar de Minas Gerais, Projeto Educadores para a Paz.

## ABSTRACT

This study had as main objective to understand to what extent the Projeto Educadores para a Paz, while practical activity influenced the intelligibility of Human Rights of the cadets of the 2nd year of the Curso de Bacharelado em Ciências Militares, Curso de Formação de Oficiais of the Polícia Militar of Minas Gerais (CBCM / CFO). As secondary objective it was intended to identify among the main theories of the learning, the one that best corresponded to the police training focused on the reflexive practice; besides acknowledging the Projeto Educadores para a Paz (PREPAZ) and understanding the concept of education in Human Rights and its relationship with the police training. This is an exploratory and qualitative research, for which a field work was accomplished with the technique of field research focal groups, with cadets that participated in PREPAZ, in the year of 2009, as well as those who did not participate in the project. The method of procedure used was the comparative that attempted to confront the knowledge, acquired by cadets, specifically in the aspect of the intelligibility of the respect to the child's right and adolescent. As technique, it was made use of the documental and bibliographical researches, which were analyzed under the program of discipline of Human Rights of the 2nd year of CBCM / CFO, consistent with the Center of Teaching of Graduation, reports of the Projeto Educadores para a Paz, as well as internal instruments of Human Rights of the PMMG. After having systematized the differences, and confronted the knowledge, it was concluded that there was a significant contribution of PREPAZ, in the intelligibility of Human Rights for the cadets that engaged on the project.

Key words: Human Rights-Education, Polícia Militar de Minas Gerais, Projeto Educadores para a Paz.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E PRÁTICA REFLEXIVA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS</b> .....	13
2.1 A Teoria das Competências.....	13
<b>3 PROJETO EDUCADORES PARA PAZ: PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)</b> .....	29
3.1 EDH trajetória e conceito.....	30
3.2 Importância .....	32
3.3 EDH na Realidade Brasileira: avanços e conquistas.....	34
3.4 EDH e Formação Policial: Matriz Curricular Nacional.....	36
3.5 EDH na Policia Militar de Minas Gerais.....	43
3.6 Projeto Educadores para a Paz.....	47
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	59
<b>5 ANÁLISE DA INTELIGIBILIDADE DE DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES, CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS</b> .....	64
5.1 Perfil do Grupo Focal.....	65
5.2 Construção do saber em EDH.....	65
5.3 Análise da aplicabilidade da teoria das competências, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.....	68
5.3.1 Combinação de saberes teóricos, integração e transferência de experiência e conhecimentos: Categoria I.....	68
5.3.2 Mobilização de recursos emocionais, afetivos e enfrentamento do ineditismo: Categoria II.....	72
5.3.3 Engenhosidade, criatividade e estratégias para ir além do prescrito: Categoria III.....	74
5.3.4 Inteligibilidade de Educação em Direitos Categoria IV. ....	76
5.4 Análise das opiniões dos participantes do Projeto Educadores para a Paz, durante suas ações no Projeto.....	78

<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE – ROTEIRO DE DEBATE PARA GRUPO FOCAL.....</b>	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A questão do respeito e promoção dos Direitos Humanos faz parte da agenda mundial. Os problemas ambientais, a violência, bem como a má distribuição de renda e o desrespeito à diversidade e as diferenças são fatores que ameaçam a segurança e paz mundial. Por isso, não basta somente a formalização dos direitos fundamentais. É necessário que as pessoas saibam quais são os seus direitos e aprendam a conquistá-los e exigí-los, e o Estado tenha capacidade de, por meio de seus agentes, promover, proteger e garantir esses direitos a todas as pessoas .

É nesse contexto que emerge a Educação em Direitos Humanos (EDH), para tornar este aprendizado mais tangível a todas as pessoas. A segurança pública, por sua vez, não pode ficar a margem do processo de EDH, que deve ser uma realidade nas Academias de Polícia, a fim de construir, cada vez mais, uma polícia cidadã.

Assim, delimitou-se como tema uma análise sobre a Educação em Direitos Humanos e sua inteligibilidade na formação policial, a partir da experiência com o Projeto Educadores para Paz, envolvendo os cadetes do 2º ano do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, Curso de Formação de Oficiais (CBCM/CFO), em 2009, na Academia de Polícia Militar, em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais.

Traçou-se, como objetivo geral, compreender em que medida o Projeto Educadores para a Paz, como atividade prática, influenciou a inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes do 2º ano do CBCM/CFO em 2009 e, como objetivos específicos:

- a) identificar dentre as principais teorias da aprendizagem, a que melhor se amolda a formação policial voltada à prática reflexiva;
- b) conhecer o Projeto Educadores para a Paz;
- c) compreender o conceito de educação em Direitos Humanos e sua relação com à formação policial;
- d) confrontar os saberes, adquiridos pelos cadetes que participaram do Projeto Educadores para a Paz, com dos demais cadetes do 2º ano do CFO (2009), que dele não fizeram parte, especificamente no aspecto da inteligibilidade do respeito aos direitos da criança e adolescente;

e) sistematizar as diferenças, depois de confrontados os saberes, para concluir se houve ou não uma significativa contribuição do Projeto Educadores para a Paz, na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes que dele fizeram parte.

Justifica-se esta pesquisa pela ausência de estudo acadêmico, mormente em âmbito da Polícia Militar de Minas Gerais, que trate diretamente da influência das atividades práticas, na aquisição de competências e da prática reflexiva e que resulte na inteligibilidade dos Direitos Humanos, pelos policiais em formação inicial.

É nesse contexto, então, que se formulou esta investigação acadêmica: em que medida o Projeto Educadores para a Paz, como atividade prática, influenciou na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes do 2º ano do CBCM/CF0?

Assim, o estudo parte da hipótese básica que a inclusão de atividades práticas, no currículo, influencia na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes, pois é no aprendizado prático que se mobilizam os conhecimentos adquiridos em sala de aula e dessa integralização, teoria e prática, novos e mais aprimorados conhecimentos surgem.

Classifica-se, metodologicamente, a investigação acadêmica como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, para a qual foi realizada uma pesquisa de campo com a realização de grupos focais com cadetes que participaram do Projeto Educadores para a Paz (PREPAZ), bem com os que dele não fizeram parte, no ano 2009, abrangendo 29 alunos do CBCM/CF0. Como técnica, utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica. Esta última teve como ênfase uma abordagem recente das teorias sobre Competência e a prática reflexiva, em autores, tais como Perrenoud (1999), Schön (2000), Fleury e Fleury (2001) e Le Boterf (2003). A teoria da competência está estruturada na afirmação de que, ao mobilizar, de forma correta, seus saberes e conhecimentos teóricos, o profissional adquire a excelência laboral, manifestada, sobretudo, na capacidade de decidir e agir em situações inesperadas. Contudo, esse saber mobilizar só se conquista por meio da experimentação prática, que deve ser contemplada ainda durante o processo inicial de formação desse profissional.

As teorias sobre Educação em Direitos Humanos encontram-se em autores como Balestreri (2003), Sternberg e Grigorenko (2003), Rover (2005), Kaufman (2007), Reardon (2007), Andreopoulos (2007), Claude (2007), Spector (2007) Dubois (2007) e Dornelles (2008), com ênfase nas questões que abrangem o método de ensino e a importância de sua eficácia na EDH para policiais.

Para a compreensão deste tema, o trabalho foi organizado em seis seções: a **seção 1** é indicativa do conteúdo deste estudo; a **seção 2** trata da Competência e Prática Reflexiva, em uma abordagem teórica, bem como sua aplicabilidade na formação policial; a **seção 3** detalha o objeto deste estudo, apresenta a Educação em Direitos Humanos seu conceito, trajetória e significado para a cultura mundial da paz, bem como descreve o Projeto Educadores para a Paz, seus objetivos e processo pedagógico; a **seção 4** relata a metodologia empregada nessa pesquisa; a **seção 5** analisa os resultados da pesquisa; a **seção 6** tece as conclusões obtidas. Por fim, integram o trabalho as referências consultadas e o apêndice, com o roteiro que orientou o grupo focal.

## 2 TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E PRÁTICA REFLEXIVA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Tem-se como um dos pontos de partida desta pesquisa lançar luz sobre a questão de como promover a inteligibilidade em EDH na formação policial, notadamente na formação dos oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais.

Assim, este estudo se foca na formação policial voltada à mobilização de saberes, para alcançar uma prática reflexiva no que se refere a Direitos Humanos. Buscou-se encontrar um aporte teórico que melhor fundamentasse o objeto deste estudo. Verificou-se que, dentre as teorias da educação, a mais adequada para este fim, mormente por concentrar-se no desenvolvimento do profissional reflexivo e preparado para agir na urgência, e decidir na incerteza (PERRENOUD ET AL, 2002), é a teoria das competências.

### 2.1 A Teoria das Competências

Quando se menciona que uma pessoa tem ou não competência, julga-se que ela é capaz, preparada, proativa, prestativa para executar uma determinada tarefa ou trabalho. No entanto, quando essa mesma pessoa não realiza a tarefa a contento, logo se diz que ela é incompetente.

Nesse sentido, Fleury e Fleury (2001) afirmam que o termo competência, no senso comum, é utilizado para designar pessoa qualificada para realizar uma determinada tarefa; o seu oposto, além de negar tal capacidade, também reserva um viés pejorativo e depreciativo.

Etimologicamente a palavra competência é “lat. *competentia*, ae 'proporção, simetria, etc.'; de *competere* 'competir, concorrer' ”, e seu significado, entre outros, é “indivíduo de grande autoridade num ramo do saber ou do fazer; notabilidade” ou “capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado; idoneidade.” ( HOUAISS, 2009 ).

A competência, na área empresarial, surgiu ligada à idéia de competitividade de mercado. Le Boterf (1994, p. 16 *apud* PERRENOUD, 2002, p. 21) assim a define:

A Competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence a ordem do 'saber mobilizar'. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...).

Ao analisar a noção de competência e, de igual maneira, corroborar com Le Boterf, Perrenoud et al (2002, p. 21), refere-se a este termo, da seguinte forma:

[...] chamarei de competência a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. Isso exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do 'saber mobilizar'. Pensar em termos de competências significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura.

Inspirados na teoria de Le Boterf, Fleury e Fleury (2001, p. 188), definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”

Verifica-se, na dialética desses autores, que há um núcleo comum ao conceito de competência: todos concordam que é um saber agir responsável e observável pelos outros, concentra-se em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos e os recursos internos e externos, num contexto profissional.

Assim, o conceito de competência tem um sentido muito mais amplo e se refere não somente a uma capacidade de executar algo de forma satisfatória, mas à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e processos cognitivos, para se realizar uma determinada atividade, de forma eficaz e consciente (figura 1).

O debate sobre o tema competência teve seu início nos Estados Unidos da América, em 1973, após a publicação do artigo “*Testing for competence rather than for intelligence*”, por David McClelland, psicólogo norte-americano. No artigo, os testes de aptidão para avaliação de estudantes e seleção de candidatos a emprego foram criticados pelo autor. Em substituição a eles, o autor propôs teste de competência. Por exemplo, para saber se uma pessoa pode ser motorista, de uma empresa de ônibus, deve ser aplicado um teste de direção e não de inteligência (MACCLELLAND, 1973 *apud* FARAH, 2008).

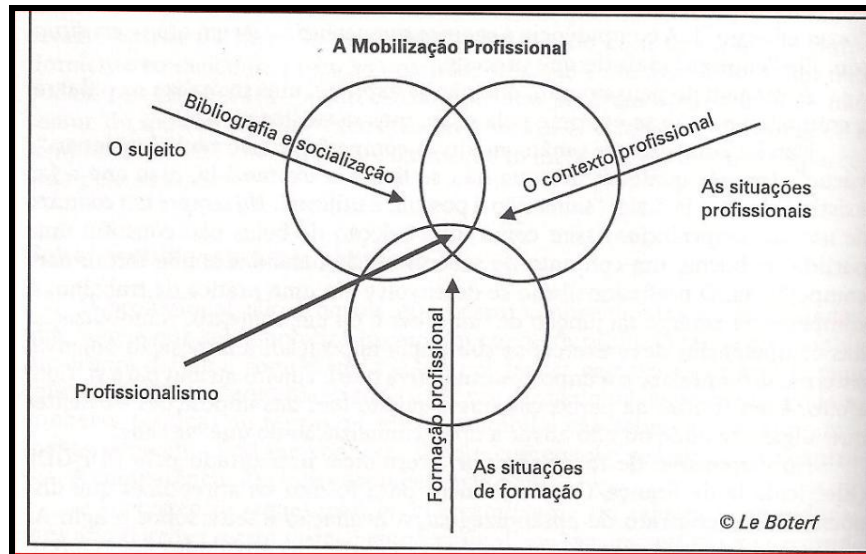


Figura 1: Mobilização Profissional

Fonte: LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 91.

Na França, o estudo sobre as competências e o profissionalismo surgiu na área empresarial a partir da década de 1980. Le Boterf (2003) afirma que o termo profissionalismo emergiu em um contexto de crise de emprego e competitividade, sob o efeito da concordância de interesses de assalariados que desejaram demonstrar seu conjunto de competências, para preservar seu emprego e dos empregadores que descobriram o valor competitivo da competência. A competência, que está ligada ao profissionalismo, teve seu significado reconhecido na década de oitenta, pois o que imperava até então era o conceito de “qualificação”.

Ao se referir ao termo qualificação e sua correlação com a competência, Le Boterf (2003, p. 21) afirma que “[...] a noção de qualificação remete a um julgamento oficial e legitimado, que reconhece em uma ou em várias pessoas capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou função”. No entanto, o autor adverte que quando a qualificação está adstrita a diplomas, mormente de formação inicial, isso não implica dizer que essa pessoa aja de forma competente, mas sim que ela reúne recursos, a partir dos quais poderá desenvolver competências. Fechando esse raciocínio, o autor afirma que não se deve “[...] opor qualificação e competência nem querer substituir a qualificação pelas competências. O desenvolvimento dos ‘recursos-competência’ deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais do que suprimi-la”

Ao fazer uma análise sobre a transformação do ambiente organizacional, Le Boterf (2003, P. 16) salienta que: “a produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de

renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade.” Le Boterf (2003. P. 16) destaca que, para as empresas serem competitivas devem investir na inteligência, para que seus colaboradores reúnam condições de enfrentar a mudança permanente.

Fazendo uma analogia a teoria sociocultural<sup>1</sup> de Vigotisk, Le Boterf (2003, p. 51) assinala que o pensamento não preexiste a linguagem, e sim se manifesta e se desenvolve por meio dela. Também a competência não preexiste à prática, ela se releva e se desenvolve através dela. A competência do profissional, segundo este autor, está na combinação de saberes, e não reside nos recursos os quais o profissional dispõe, mas sim na capacidade de mobilizar e combinar esses recursos para alcançar, por exemplo, uma meta da empresa. O saber combinatório é que leva ao agir competente. O profissionalismo, por sua vez, é reconhecido por uma combinação singular de competências. Ela se verifica na prática.

A competência real é descrita em termos de conduta operacionalizada. Diante da exigência de uma atividade a realizar ou de um problema a resolver, o profissional deverá elaborar uma estratégia de resposta [...]. A competência reside na engenhosidade do sujeito, e não em sua capacidade para produzir cópias conformes (LE BOTERF, 2003, p. 65).

Assim, os pilotos de helicóptero, por exemplo, não terão uma mesma forma de pilotar, cada qual irá desenvolver sua habilidade e estilo próprio de pilotar e seguir rotas, de aterrissagem, de utilização dos instrumentos de vôo, de relacionamento com o pessoal técnico. Também os pianistas terão estilos diferentes de arranjos musicais. O profissionalismo, assim, é reconhecido por uma combinação singular de competências.

Quanto mais a pessoa ou a organização sabe e pode combinar seus conhecimentos, mais aumenta sua competência. Dessa forma, as competências agregam valor econômico para a empresa e social para o profissional. Essa análise é feita por Le Boterf (2003), que ainda diferencia de forma significativa o “saber fazer” do “saber agir”, para ele, o saber agir é ir além do que está prescrito, nele se revela a competência, pois é por meio dele que o profissional saberá não somente resolver situações imprevistas, mas também prevê-las. O “saber fazer”, por sua vez, é saber executar, constitui-se em uma

---

<sup>1</sup> [...] para Vygotsky, pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Nesse sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento. Disponível em: <<http://www.monografias.br/psicologia/piaget-vygotsky-diferencas-semelhancas.htm>>. Acessado em 13 de maio de 2010.

forma bem simples de competência seria, por exemplo, saber soldar um componente eletrônico, em uma linha de produção de televisores.

Outro aspecto é uma grande variedade de saberes, aptidões e recursos que são apresentados por Le Boterf (2003). Assim, saber combiná-los em razão dos objetivos a serem alcançados, como o planejamento e execução de um Projeto, é uma das principais características da competência. O esquema demonstra esses saberes, aptidões e recursos (figura 2).

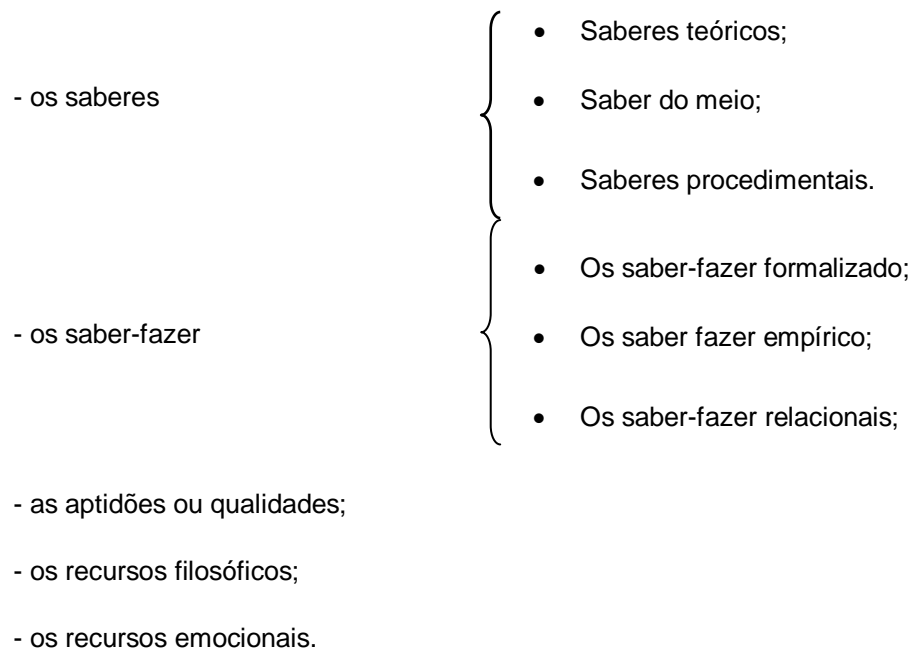


Figura 2: Esquema dos Saberes, aptidões e recursos de Le Boterf.I

Fonte: LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 95.

Observam-se por esse esquema, três tipos de “saberes”: o teórico, o do meio e os procedimentais. O teórico se destina a “[...] entender: um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo. [...] são saberes de inteligibilidade. Pedese ao Profissional não apenas fazer bem, mas entender aquilo que faz” (LE BOTERF, 2003, p. 95). Esses saberes são constituídos de conceitos, normas institucionais, normas disciplinares.

Já o “saber do meio” diz respeito ao ambiente em que o profissional se encontra, é o que Le Boterf (2003, p. 95) denomina “saber sobre o contexto”, é entendido pelo conjunto de equipamentos, gestão, cultura organizacional, tipo de cliente, produtos e serviços. É o saber que explora os mecanismos sociais e técnicos nos quais o profissional

atua. É o saber sobre os processos, sobre os materiais, sobre a organização, saberes sociais.

Por fim, os saberes procedimentais são a descrição de como o profissional deve proceder para realizar uma tarefa. Eles se diferem dos saberes teóricos, pois este último é expresso de forma autônoma e independe das ações que o utilizariam. No saber procedimental, “[...] sua formulação é inseparável de seu modo de emprego.” Descrevem procedimentos, metodologias e operações (LE BOTERF, 2003, p. 99).

Ainda seguindo o esquema de Le Boterf (2003), observa-se que o “saber-fazer” ou capacidade operacional se divide em formalizados, empíricos, relacionais e cognitivos.

a) O “saber-fazer formalizado” diz respeito ao saber prático do profissional, ou seja, é saber interpretar um personagem, ler um mapa, ministrar uma aula ou uma palestra, conduzir uma reunião, usar um software técnico, manejar uma arma de forma segura.

b) O “saber-fazer empírico” é aquele adquirido com a experiência prática, é o “[...] ‘olhar’ do forneiro que sabe estimar a temperatura em função da cor da matéria em fusão. É o ‘ouvido’ do fundidor de sinos ou do sineiro que assegura a sonoridade do sino. É o ‘nariz’ do perfumero que sabe caracterizar [...] o perfume” (LE BOTERF, 2003, p. 103).

Le Boterf (2003, p. 103) destaca que o “saber-fazer empírico” é dificilmente explicável, exprimível e descrito por aqueles que o detêm. Outro ponto que o autor salienta é que a experiência leva uma pessoa a fazer algo que ela não foi formalmente preparada para fazer.

O Saber empírico resulta da reflexão daquilo que foi realizado, da sua análise criteriosa, da busca pelo aprimoramento profissional. Nesse sentido, Le Boterf (2003, p. 110.) afirma

é a partir da reflexão sobre a experiência concreta que um trabalho de abstração e de conceituação poderá ser realizado para ser reinvestido em uma experimentação que dê lugar a uma nova experiência profissional. [...] Aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a contextos, o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender. Ele também saberá não apenas resolver um problema em particular, mas várias categorias de problemas.

c) O “saber fazer” relacional, segundo Le Boterf (2003, p. 114-115) aponta para as capacidades que permitem cooperar eficazmente com o/a outro/a: capacidade de escuta, de negociação, de trabalho em equipe, de trabalho em rede.

d) Outro “saber-fazer”, citado por Le Boterf (2003, p. 114-115) é o “cognitivo”, que diz respeito a sistematizações do intelecto que são fundamentais para a solução de problemas, formulação e implementação de Projetos. Tais processos cognitivos estão ligados à situação que os requer. “Essas capacidades cognitivas são postas em execução e organizadas entre si por um sujeito em interação com seu meio [...] tais capacidades e processos cognitivos são produtores de inferências, isto é, de novas informações criadas a partir de um conjunto de informações iniciais.”

Os recursos emocionais, por sua vez, são fundamentais, pois, sem eles, mesmo que tenha habilidades e conhecimentos, o indivíduo não reunirá condições para um agir competente, assim, “[...] conhecer sem sentir pode levar ao erro e ao comportamento irracional”. Sendo provenientes da educação e da experiência, colaboram na tomada de decisões e “[...] não substituem os processos lógicos de raciocínio, mas reduzem a gama das opções sobre as quais deverão aplicar-se” (LE BOTERF, 2003, p.126).

Por fim, Le Boterf, (2003, p. 126) ao se referir ao plano de formação inicial dos profissionais, lista algumas funções. Uma delas é

[...] contribuir para o desenvolvimento do profissionalismo dos indivíduos, ajudando-os a articular entre si saberes e capacidades-recursos assim como competências. [...] As ações de formação devem permitir aos indivíduos que se distanciem em relação ao que aprendem para construir um *corpus* de conhecimento e de saber-fazer, para relacionar os conhecimentos teóricos e os saber-fazer práticos

Saindo da área empresarial, para estudar as competências na perspectiva do ambiente escolar, Perrenoud (1999), aponta para a importância de se desenvolver as competências a partir da escola. Para esse autor, não há uma contraposição entre os saberes transmitidos pela escola obrigatória e o desenvolvimento de competências.

Com relação aos currículos escolares, Perrenoud (1999) alerta que eles privilegiam um grande número de saberes, sem, contudo, reservar um tempo para a adequada e consciente assimilação desses saberes. A transmissão de conhecimentos, segundo o autor, não é automática: ela se constrói com a da prática reflexiva. Assim, é necessário sempre relacionar os saberes com sua aplicabilidade prática em situações complexas.

Ainda com relação aos currículos, Perrenoud (1999, p. 6) questiona: “para quem são feitos os currículos?”, se referindo ao fato de as escolas privilegiarem mais saberes obrigatórios em detrimento a outros, que ofereçam as ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo.

Por fim, Perrenoud (1999, p. 6) chama a atenção para um outro aspecto: o de que a trilogia das habilidades “ler, escrever, contar”, que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX, não esta mais à altura das exigências de nossa época. A abordagem por competências, por seu turno, busca atualizar esta trilogia.

Perrenoud et al (2002), denomina o “saber-fazer empírico” de Le Boterf (2003), e o “conhecimento-na-ação” de Schön (2000), como os “saberes de experiência”. Estes são construídos com a prática, e uma das funções da formação inicial é habilitar as pessoas, para que possam utilizar este saber.

Se referindo à relação entre teoria e prática nos programas de formação universitários, Perrenoud et al (2002, p. 23) afirma que

[...] no máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência na Profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade.

Assim, a formação deve contemplar momentos de reflexão, que proporcionem uma melhor assimilação do conhecimento teórico, que é ensinado. A prática reflexiva é o elo, o gancho que leva a uma melhor sistematização dos saberes e de sua interatividade com o saber empírico, num processo que modifica os conhecimentos já existentes, aperfeiçoa-os e atualiza-os de forma contínua e favorece o aprendizado.

Na mesma linha de pensamento de Perrenoud (1999), enfatizando a prática reflexiva, Schön (2000) afirma que, em várias áreas profissionais, a formação está ligada à rigidez sistemática da teoria desvinculada da prática, e de uma prática que surge fruto de uma rígida formação teórica.

Essa rigidez e desvinculação com a prática levam, segundo Schön (2000), a uma formação de profissionais pouco criativos e não proativos, os quais encontram grandes dificuldades para o cumprimento de metas e demandas que a prática de sua profissão lhe impõe. O autor propõe um ensino reflexivo, que mobilize e faça um intercâmbio entre teoria e prática, e que privilegie o aprender fazendo.

Cabe ressaltar um núcleo comum, entre Le Boterf (2003) e Schön (2000), os quais analisam as habilidades que constituem ações inteligentes das pessoas, como andar de bicicleta, identificar se a superfície de uma mesa é lisa ou áspera, ou arquitetar uma jogada e fazer um gol, afinar um instrumento musical. Eles concordam que esses conhecimentos e habilidades não podem ser descritos facilmente por aqueles que os detêm:

essas habilidades são conquistadas pela prática, com os anos. Na figura 5, demonstra-se um esquema com os dois autores e suas formas de conceituar esses conhecimentos.

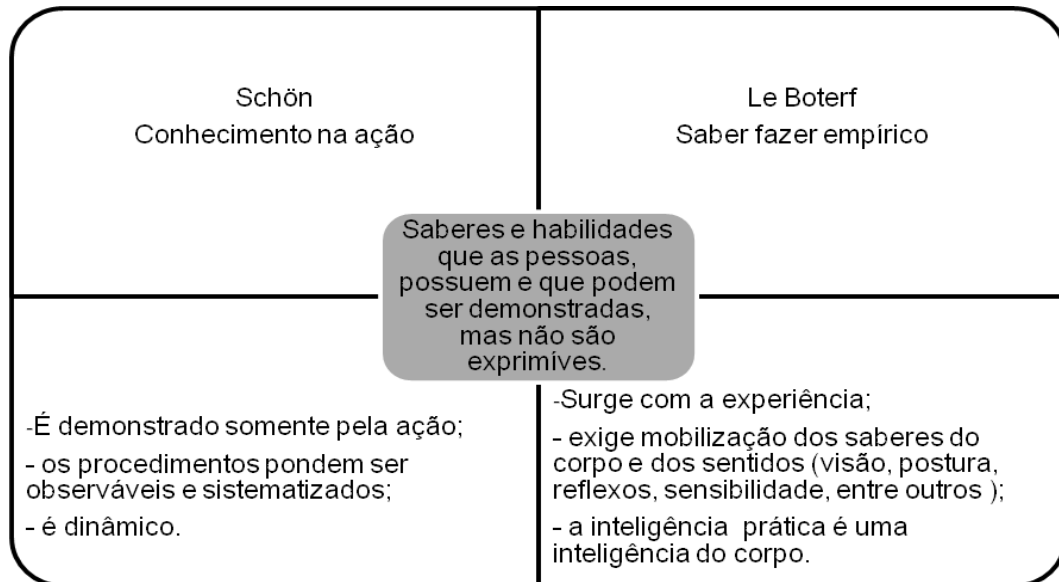


Figura 3: Esquema conceitual conhecimento na ação e saber empírico Schön e Le Boterf  
 Fonte: Adaptado de: LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 110.  
 DONALD, A. Schön. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.p. 33.

No entanto, Schön (2000) acrescenta que, se algo imprevisto ocorre e não está de acordo com o “conhecimento-na-ação” de determinada pessoa, esta terá duas alternativas: ou ignora o que está dando errado, ou responde por meio da reflexão.

Essa reflexão, por sua vez, pode ser feita de duas maneiras: com calma, depois da ação, analisar o que houve de errado; ou durante a ação, fazendo uma pequena pausa, para descobrir o que está errado. À última, Schön (2000, p. 33) chama de “reflexão-na-ação”.

A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer na ação que levou a ele, perguntando-nos ‘o que é isso?’ e, ao mesmo tempo, ‘como tenho pensado sobre isso?’. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio.

Assim, as práticas profissionais, quando confrontadas com situações que fogem à rotina, levam o profissional a refletir novas e prováveis soluções, que muitas vezes, podem não fazer parte do conjunto de teorias e técnicas nas quais está fundamentada sua forma de agir

Essas ocasiões exigem do profissional “[...] reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventar experimentos imediatos para testar suas novas compreensões” (SCHÖN, 2000, p. 40).

Observa-se que, para haver profissionais mais criativos ou nas palavras de Schön (2000, p. 40), com talentos artísticos, capazes de tomar decisões estratégicas e acertadas diante da incerteza e da surpresa, é necessário um ensino prático, que leve aluno a

[...] aprender e a reconhecer a prática competente [...] construir uma imagem dessa prática e um mapa do caminho por onde [...] pode chegar, de onde está, até onde quer estar. [...] deve aceitar os pressupostos implícitos naquela prática: que existe uma prática, que é boa o suficiente para ser aprendida, que ele é capaz de aprendê-la e que é representada, em suas características essenciais, pela aula prática. [...] deve aprender a ‘prática do ensino prático’ – suas ferramentas, seus métodos, seus Projetos e suas possibilidades – e assimilar, à prática, sua imagem emergente de como [...] pode aprender melhor o que quer.

Nesse sentido, Schön (2000) e Perrenoud (1999) afirmam que os currículos, programas e planos escolares não devem prescindir de momentos em que as atividades práticas sejam privilegiadas, para que haja um contato do discente com a prática, que futuramente será útil a ele. Tais momentos são um campo fértil para a assimilação dos conteúdos teóricos, para a exposição dos saberes experiências e de uma comunicação entre eles, que resulta em novos conhecimentos, habilidades, comportamentos, enfim, em um agir competente.

Observa-se, então, que, Perrenoud (1999), Schön (2000), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003) corroboram com a idéia de que o preparo, tanto do profissional, quanto do aluno, é fundamental para saber mobilizar saberes e agir de forma eficaz e consciente em uma situação prática, em um determinado contexto. Há convergência também na concepção de que somente os saberes não são suficientes para que um profissional possa reagir eficazmente em uma situação complexa. É necessário que este saiba mobilizar saberes para tomadas de decisões eficientes, que resultem em resolução de problemas, por meio da prática.

No entanto, Ramos (p. 221 *apud* FERRETTI, 2002), analisa criticamente, os aspectos teórico e político do conceito de competência e do que denomina de "pedagogia das competências" , que na visão da autora é aquela que,

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

A autora, afirma que a pedagogia das competências é uma tentativa de reprodução das relações capitalistas de produção, no ambiente escolar. Segundo a autora, o conhecimento fica subjugado a sua utilização no campo prático, o que coloca, em segundo plano, seu contexto de construção histórica, que é substituído pelo caráter experiencial. Assim, a teoria da competência, segundo a autora, se consolida pela ótica pós-moderna, e se torna conservadora em dois sentidos: se limita ao senso comum como lógica orientadora das atividades humanas e por sua visão reducionista que traduz a noção do conhecimento ao pragmatismo (RAMOS, 2001 *apud* NEVES, 2003).

Com relação aos currículos escolares, a autora afirma que, na pedagogia das competências, os currículos dão pouca importância aos aspectos sociais e históricos do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando, por outro lado, a aquisição de conhecimentos que subjazem ao indivíduo, para habilitá-lo a ações de caráter prático (RAMOS, 2001, p. 260 *apud* FERRETTI, 2002).

Segundo Brandão (2008, v.6, p 312-342) “[...] o tema aprendizagem e competências ainda carece muito de pesquisas empíricas.” Sugere que os pesquisadores se dediquem a um gama de investigações, nessa área, sendo uma delas a de “[...] examinar que estratégias de aprendizagem no trabalho estão mais associadas ao desenvolvimento de competências e à melhoria de desempenho [...]”.

Nota-se que as questões que subjazem a teoria das competências suscitam polêmicas e apontam para além dos objetivos deste estudo. No entanto, como sugere Brandão (2008), as estratégias e métodos de aprendizagem, ligadas ao desenvolvimento de competência, devem ser objeto de estudo de pesquisadores.

Nesse sentido, para incentivar a aprendizagem dos alunos, Robert J. Sternberg e Elena L. Grigorenko (2003, p. 16), analisam como aplicar a teoria da inteligência plena em sala de aula. Segundo esses autores, os modelos de ensino atuais se concentram em desenvolver nos discentes apenas a inteligência analítica. No entanto, Sternberg e Grigorenko (2003, p. 16) alertam que os programas escolares devem ser desenvolvidos com base em métodos que desenvolvam a inteligência de forma plena, a qual segundo os autores, é o

[...] conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural. As pessoas são plenamente inteligentes quando reconhecem suas forças e aproveitam-nas ao máximo, ao mesmo tempo em que reconhecem suas fraquezas e descobrem maneiras de corrigi-las ou de compensá-las.

Assim, os educadores em diversos níveis devem elaborar métodos de ensino voltados ao desenvolvimento da inteligência em suas áreas: analítica, criativa e prática. A capacidade analítica, segundo os autores, é aquela que o indivíduo acessa quando deseja avaliar, analisar, criticar ou comparar, como um engenheiro que avalia a melhor técnica de construção de uma estrada. A capacidade criativa, por sua vez, é utilizada quando a pessoa inova, cria, inventa, como um artista que pinta um quadro. Por fim, a capacidade prática é aquela exercida quando o indivíduo põe em prática seu aporte de conhecimento teórico, por exemplo, o piloto de um Boeing 747, administrando um problema na aeronave e voando sem instrumentos, somente com sua habilidade. A estas capacidades, os autores definem como a “Triarquia das capacidades de pensamento” (STERNBERG; GRIGONRENKO, 2003, p. 21).

Por fim, Sternberg e Grigorenko (2003) sugerem métodos para o desenvolvimento desses pensamentos (analíticos, criativos e práticos), para serem trabalhados nas escolas em disciplinas, tais como: matemática, ciências, português, com ênfase sempre no papel fundamental do professor, que, por meio desses métodos, podem tornar o aprendizado mais agradável e eficaz.

O pensamento analítico, segundo Sternberg e Grigorenko (2003, p. 50) é analisado pela solução de problemas, e listam seis estratégias para atingir este fim. São elas: “[...] identificar o problema; alocar recursos, representar e organizar as informações; formular estratégias; monitorar as estratégias de solução de problemas e avaliar soluções.” Para cada uma dessas estratégias, os autores estabelecem um esquema de habilidades a serem alcançadas, bem como palavras ou frases que devem ser utilizadas pelo educador para estimular os alunos, como identificar um problema: “habilidade-alvo: identificar o problema; palavras ou frases-estímulo: identificar, decifrar, reconhecer, definir [...]”. Sternberg e Grigorenko (2003, p. 50) sugerem esse mesmo modelo para o desenvolvimento dos demais pensamentos: criativo e prático.

Esta pesquisa tem como foco o método que torne os Direitos Humanos mais fáceis de ser entendidos e praticados por policiais. Nesse sentido, buscar-se-á, a título de exemplo, trabalhar essa disciplina sobre a perspectiva da triarquia do pensamento.

Pensamento analítico dos Direitos Humanos: (a) Identificação do problema: o professor de Direitos Humanos pode incentivar os policiais a ir a campo e identificar aos grupos socialmente vulneráveis e detectar as principais políticas públicas de atendimento a estes grupos; (b) alocar recursos: O professor pode pedir aos alunos que decidam como irão fazer esta pesquisa, quanto tempo irá ser gasto, se será realizado durante o tempo

destinado às aulas, como será o contato inicial com as entidades que atendem a esses grupos; (c) representar e organizar as informações: o professor nessa fase irá estimular os alunos a elaborarem um relato de tudo que coletaram, suas vivências e suas impressões e avaliar a eficácia das políticas públicas de atendimento aos grupos vulneráveis; (d) formular estratégias: o professor pode solicitar aos alunos que escolham a melhor forma de sistematizar as informações coletadas e qual ou quais grupos vulneráveis e políticas de atendimento eles desejam enfatizar; (e) monitorar as estratégias de solução: o professor pode pedir aos alunos que reflitam sobre a forma como abordaram a questão dos grupos vulneráveis e qual a sua correlação com os Direitos Humanos; (f) o professor pode incentivar aos alunos que façam um *feedback* do que foi apreendido da pesquisa, e dentro de cada grupo o *feedback* do desempenho de cada integrante do grupo na pesquisa.

Com relação ao desenvolvimento do pensamento criativo, Sternberg e Grigorenko (2003, p.71) o definem como a “[...] capacidade de gerar idéias novas e interessantes que costumamos chamar de criatividade.” Os autores, apresentam ainda 12 estratégias para o desenvolvimento do pensamento criativo:

- 1ª) redefinir problemas;
- 2ª) questionar e analisar suposições;
- 3ª) vender idéias criativas;
- 4ª) gerar idéias;
- 5ª) reconhecer as duas faces do conhecimento;
- 6ª) identificar e superar obstáculos;
- 7ª) assumir riscos razoáveis;
- 8ª) tolerar a ambigüidade;
- 9ª) desenvolver a auto eficácia;
- 10ª) descobrir interesses verdadeiros;
- 11ª) adiar a gratificação;
- 12ª) modelar a criatividade.

Para exemplificar a aplicação deste método ao ensino de Direitos Humanos, apresenta-se três estratégias:

1ª) Questionar e analisar suposições: as habilidades a serem desenvolvidas. Esta estratégia é a capacidade de análise de suposições e as palavras chave a serem

usadas pelos professores. São elas: suponha, questione, duvide. Para Sternberg e Grigorenko (2003) o professor pode incentivar os alunos a ponderar para quem são os Direitos Humanos, quem deve protegê-los e sua validade no mundo.

2ª) Reconhecer as duas faces do conhecimento: o professor pode estimular os alunos a tentar quebrar o paradigma de que os Direitos Humanos são direitos somente dos infratores da lei, formulando um conceito mais voltado a uma universalidade. A habilidade a ser atingida seria reconhecer os Direitos Humanos por um prisma mais universal e não como um direito de determinada classe social ou grupo. As palavras chave seriam: evitar a idéia cristalizada, abrir a mente para os novos conhecimentos de Direitos Humanos.

3) Descobrir interesses verdadeiros: o professor deve estimular cada aluno a externalizar seu pendor por determinado assunto dentro da temática Direitos Humanos e incentivá-lo à pesquisa e ao desenvolvimento desse interesse. Por exemplo, um aluno gosta de estudar o Direito Internacional dos Direitos Humanos, outro o histórico dos Direitos Humanos. Ao final da disciplina, o professor pode deixar a livre escolha do aluno o tema de seu trabalho escolar.

Por fim, ao fornecer métodos para o desenvolvimento do pensamento prático, Sternberg e Grigorenko (2003, p. 106) apresentam os obstáculos ao desenvolvimento desse pensamento. Segundo Sternberg e Grigorenko (2003, p. 106) se um indivíduo sabe quais os impedimentos e consegue controlá-los, poderá desenvolver seu intelecto, são eles:

- 1º) falta de motivação;
- 2º) falta de controle dos impulsos;
- 3º) falta de perseverança e da capacidade de controlá-la;
- 4º) uso errado das capacidades;
- 5º) incapacidade de transformar o pensamento em ação;
- 6º) falta de orientação para o produto;
- 7º) incapacidade de completar tarefas e de chegar ao fim;
- 8º) incapacidade de começar;
- 9º) medo de fracassar;
- 10º) adiamento;
- 11º) atribuição da culpa a quem não a tem;

- 12º) autopiedade excessiva;
- 13º) corrompimento por dificuldades pessoais;
- 14º) dependência excessiva;
- 15º) elaboração de muitas ou poucas coisas;
- 16º) distração e falta de concentração;
- 17º) incapacidade ou relutância em enxergar a “floresta através das árvores”;
- 18º) falta de equilíbrio entre os pensamentos analítico, prático e criativo;
- 19º) autoconfiança excessiva ou insuficiente.

Dos obstáculos apresentados, selecionaram-se três para ilustrar o método de ensino de Direitos Humanos pelo pensamento prático. São eles: falta de motivação, incapacidade de transformar o pensamento em ação e medo de fracassar.

1º) Falta de motivação: o professor pode estimular os alunos a realizarem uma pesquisa de campo sobre o que as pessoas entendem por Direitos Humanos, e depois cada grupo debaterá os resultados de sua pesquisa, comparando-os com o que a turma entende do tema.

2º) Incapacidade de transformar o pensamento em ação: o professor pode estimular os alunos a desenvolverem um Projeto, com a temática Direitos Humanos e trabalhar nesse Projeto, colocando em prática o que foi ensinado em sala de aula.

3º) Medo de Fracassar: o professor deve estimular as idéias de implementação prática dos Direitos Humanos, mesmo sabendo que elas não são totalmente exequíveis.

Observa-se que os métodos propostos por Sternberg e Grigorenko (2003) são aplicáveis à temática Direitos Humanos dentro da formação policial. Destacar a disciplina Direitos Humanos é fundamental, pois a forma, o caminho pelo qual será ensinada é determinante, para que essa tenha uma boa aceitação por parte dos policiais.

Assim, convergindo à questão para área de segurança pública, Bittner (2003), ao analisar a capacitação do trabalho policial nos Estados Unidos da América, afirma que atividade policial é muito complexa, no entanto, não é vista dessa maneira pelo senso comum, quando há uma suposição de que o trabalho policial é uma ocupação de “baixo nível” e “[...] não se pode esperar muito das pessoas que o exercem [...]”. Discordando desse axioma, o autor enfatiza o que ele denomina a “[...] capacitação de mão de obra [...]”,

referindo-se à formação policial, e recomenda que a capacitação deve ter um conteúdo que contemple “[...] níveis minimamente aceitáveis [...]”, de desenvolvimento do conhecimento, de habilidade e julgamento, para que o policial seja capacitado a tomar decisões e resolver problemas, nas complexas e diversificadas situações do seu cotidiano.

É praticando o que se aprendeu durante a formação, que o Profissional de Segurança Pública terá condições de, por meio da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a sua reflexão na ação, produzir seus conhecimentos e aperfeiçoar sua forma de atuar, sua argumentação, seu comportamento perante aos cidadãos, seus colegas de profissão e superiores, sempre demonstrando atitudes elaboradas e bem-sucedidas do ponto de vista profissional e relacional, fruto de um conjunto de competências desenvolvidas ao longo de sua carreira.

A educação em Direitos Humanos deve se valer desse aporte teórico para se tornar mais atrativa, mais estimulante e conseqüentemente mais eficaz. O resultado de uma Educação em Direitos Humanos, mais inteligível é um agir consciente do respeito aos Direitos Humanos. Essa consciência é uma exigência em nível mundial, no que se refere ao trabalho policial. Na **seção 3**, apresenta-se, o conceito de Direitos Humanos, a importância da educação em Direitos Humanos no mundo e na formação policial, e como torná-la mais fácil de ser compreendida por meio de ferramentas como o Projeto Educadores para a Paz.

### **3 PROJETO EDUCADORES PARA PAZ: PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Esta seção se destina a estudar como a educação, voltada para o reconhecimento e entendimento de Direitos Humanos, não apenas na sociedade, mas nas instituições, mormente de segurança pública, pode contribuir para uma prática mais reflexiva e consciente desses direitos.

A EDH será estudada nesta seção considerando os seguintes aspectos: Trajetória e conceito, Importância, EDH na realidade Brasileira: avanços e conquistas, EDH na formação policial: Matriz Curricular Nacional, EDH na Polícia Militar de Minas Gerais, Projeto Educadores para a Paz.

Não se pretende, aqui, aprofundar no estudo de Direitos Humanos, mas, sim, no caminho que deve ser percorrido, notadamente na formação inicial de policiais, para se lograr um maior entendimento sobre esse tema. No entanto, não haveria sentido falar em educação para reconhecimento dos direitos fundamentais, sem antes considerar o rigor conceitual do termo Direitos Humanos.

Na realidade, formular um conceito de Direitos Humanos não é tão complexo quanto aprender a percebê-los na prática. No entanto, buscar-se-á como dialética entre os múltiplos conceitos de autores contemporâneos, características comuns que possam dar uma noção mais objetiva e substancial sobre a temática.

Os Direitos Humanos correspondem à somatória de valores, de atos e de normas que possibilitam a todos uma vida digna. Durante sua historiografia, esses direitos receberam várias definições. Na Revolução Francesa (1789), surgiu o termo direitos do homem e do cidadão, que, após ter sido inserido nas Constituições de vários países, passou a ser chamado de direitos fundamentais da pessoa humana. No entanto, quando foram previstos em Convenções, Pactos e Tratados, receberam a designação de Direitos Humanos (OLIVEIRA, 2009).

Para Bobbio (1988, p. 30), “[...] os Direitos Humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares [quando cada Constituição incorpora Declarações de Direito], para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais.”

Por sua vez, Herkenhoff (2002, p. 19) afirma que “[...] os Direitos Humanos são modernamente compreendidos como direitos fundamentais, que o ser humano possui por sua própria natureza humana e pela dignidade que a ela é inerente.”

Esses direitos são classificados por Rover (2005, p. 72), como “[...] títulos legais que toda pessoa possui como ser humano. São universais e pertencem a todos, rico ou pobre, homem ou mulher.”

Observa-se que os autores apresentam características comuns, ou seja, concordam que os Direitos Humanos são indispensáveis, na garantia de uma vida digna a todas as pessoas, sem nenhum tipo de discriminação. Ademais, são universais, pertencem a todos, pelo simples fato de fazerem parte da humanidade.

Assim, os Direitos Humanos são todos os direitos que uma pessoa possui sua vida, sua casa, seus filhos, sua profissão, seu direito de ser reconhecido perante a lei como ser humano, enfim, tudo o que o indivíduo necessita para viver com dignidade.

Por isso, não basta apenas que esses direitos sejam reconhecidos pelos Estados e pela Comunidade Internacional, mas que, de fato, sejam colocados em prática, na vida de cada cidadão. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que todas as pessoas, detentoras desses direitos, se mobilizem no sentido de conhecê-los e efetivamente exercê-los, em nível mundial. A forma mais eficaz de conseguir isso, é por meio da Educação em Direitos Humanos (EDH).

### **3.1 EDH trajetória e conceito**

Em 10 de dezembro de 1948, em Paris, foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a qual, segundo Zenaide (2007, p. 15), significa “[...] um marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos Direitos Humanos”, que resultou um mecanismo de mudança no comportamento das sociedades em nível mundial e culminou na produção de vários outros instrumentos e mecanismos internacionais de Direitos Humanos, os quais deram origem aos atuais sistemas global e regional de proteção de Direitos Humanos<sup>2</sup>. (BRASIL, 2009, p. 21)

O contexto mundial que se segue, após a DUDH, é marcado pela ascensão e colapso do socialismo, balizado pelo fim da Guerra fria e pela emergente globalização. Contrastando a esse cenário, ocorre a consagração dos Direitos Humanos e da Educação

---

<sup>2</sup> Sistema global: ONU; sistemas regionais: Americano, Europeu e Africano.

em Direitos Humanos (EDH), como tema relevante da nova agenda mundial (BRASIL, 2009, p. 22).

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, em março de 1993, o Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, que criou o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. Nesse mesmo ano, ocorreu, em Viena a Conferência Mundial de Direitos Humanos, que instituiu a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), documento que preconiza, sobretudo:

[...] a observância e proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com Carta das Nações Unidas, outros instrumentos relacionados aos Direitos Humanos e o direito internacional. A natureza universal desses direitos e liberdades está fora de questão (ONU, 1993).

A Convenção de Viena orienta que a Educação em Direitos Humanos deve inserir temas, como a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, para que seja possível tornar mais inteligível a todas as pessoas o fortalecimento da realização universal dos Direitos Humanos (ONU, 1993).

Por fim, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos concita a todos os Estados e instituições que incluam como disciplinas nos currículos de ensino, formais e não-formais, os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a Democracia e o Estado de Direito (ONU, 1993).

Em 1994, a Resolução 49/184 da Assembléia Geral da ONU promulgou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, no período de 1995-2004. Com a finalidade de enfatizar a importância da educação em Direitos Humanos na consolidação da paz, e do desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos em nível mundial (CLAUDE, 2005).

Verifica-se que há, por parte da Comunidade Internacional, uma preocupação não só com a divulgação dos Direitos Humanos, mas principalmente com a maneira como ele se tornará mais compreensível para todas as pessoas.

A Educação em Direitos Humanos, segundo Benevides (2000), se estabelece a partir de três premissas: a primeira é uma educação de natureza permanente, continuada e global, a segunda é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e a terceira, está vinculada à formação de valores, que realmente atinja “[...] corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.” A autora acrescenta que essa educação deve permear todos no ambiente escolar, tanto educadores como os educandos, que devem estar em sintonia e compartilhar os mesmos valores, pois, do

contrário, não poderá ser chamada de educação, tampouco, de Educação em Direitos Humanos.

Assim, Benevides (2000) ao abordar sobre o significado de se trabalhar com Educação em Direitos Humanos, afirma que

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Observa-se que a EDH é um campo novo e em construção. Seu principal objetivo é conscientizar todas as pessoas em relação à aplicabilidade universal dos Direitos Humanos, por meio da consciência de seus direitos e deveres, fator, primordial para o desenvolvimento da humanidade.

No entanto, para que a EDH alcance seus objetivos, não basta uma metodologia formal, com base em um aporte teórico. É necessário que ela promova, nas pessoas, o sentimento de cidadania e a vontade de contribuir na construção da cultura de Direitos Humanos.

### **3.2 Importância**

A carta das Nações Unidas, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, criou a Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecendo, em seu artigo 1º, os seguintes objetivos:

Manter a paz e a segurança internacionais [...];

Desenvolver relações de amizade entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos [...];

Realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião;

Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns (ONU, 1945).

Aqui cabe ressaltar, dentre os objetivos listados, o de alcançar a cooperação internacional na solução de problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário e na promoção e no estímulo do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. Esse

objetivo é afirmado pela Declaração e Programa para Ação de Viena (o documento final da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos) de 1993, que estabelece na Parte I, § 4, que:

A promoção e a proteção de todos os Direitos Humanos e das liberdades fundamentais devem ser considerados, um objetivo prioritário das Nações Unidas de acordo com seus objetivos e princípios, a promoção e a proteção de todos os Direitos Humanos são uma preocupação legítima da comunidade internacional. (ONU, 1993)

No entanto, a ONU, atualmente, encontra vários desafios para o cumprimento de seus objetivos. A principal questão, segundo Andreopoulos (2007, v. 5, p. 57), é “[...] tratar necessidades humanas básicas não atendidas como uma questão de segurança internacional”. Para esse autor, existe, em nível mundial, uma questão importante a ser observada, a do “Estado enfraquecido”, termo usado pelo autor, para indicar aquele país que vive problemas internos tais como guerra civil, miséria, fome, lutas de grupos étnicos e religiosos. Nesse contexto, a comunidade internacional é confrontada com distúrbios civis generalizados e com a capacidade dos “[...] atores subnacionais (grupos étnicos, religiosos, culturais)”, de questionar não só a legitimidade de seus governos, dentro de um Estado-Nação, mas também a capacidade de resposta desses governos a seus problemas e anseios.

Ainda segundo Andreopoulos (2007), esses comportamentos de grupos subnacionais, em nível de Estado, podem influenciar comportamentos em nível internacional, minando a estrutura do Estado-Nação e as possibilidades de uma resposta confiável por parte da Comunidade Internacional.

Em 1992, o então Secretário Geral da ONU, Boutros Boutros-Ghali, declarou ao mundo a Agenda para a Paz<sup>3</sup>, que viria a ser um marco na construção de instrumentos para se alcançar a paz, sendo, ainda, primordial para a inclusão da ótica de Direitos Humanos em matérias antes exclusivas à segurança, como as missões de paz.

[...] construção da Paz em seus diferentes contextos: reconstruindo as instituições e a infra-estrutura das nações distribuídas pela guerra civil e pelas disputas; e construindo vínculos de benefícios mútuos apaziguadores entre as nações que antes estavam em guerra (BOUTROS BOUTROS-GHALI, 1992, p.3 *apud* ADREOPOULOS, 2009, p.47).

---

<sup>3</sup> A Agenda determinava a diplomacia preventiva; promoção da paz pautada nos mecanismos de solução pacífica de conflitos previstos no capítulo VI da carta da ONU; o monitoramento internacional de conflitos; a imposição da paz por meio do uso da força armada; e a consolidação da paz pela utilização de missões armadas e civis das Nações Unidas que fortalecessem o processo de reconciliação (peacekeeping) e reconstrução (peacebuilding) pós-conflito. (ONU, 2009, p. 07)

Corroborando com esse pensamento e enfatizando a importância da Educação em Direitos Humanos para o processo de construção da paz mundial, Reardon (2007, v.5, p. 63) afirma que a paz é um dos objetivos da EDH, porém há necessidade de que ela seja entendida por todos. “[...] A Educação em Direitos Humanos pode fornecer as bases para uma abordagem, regrada, holística e mesmo assim particularizada, que pode tornar a educação para paz não só mais, abrangente, mas também mais inteligível”.

Assim, para assegurar a paz e a segurança mundial, é necessário que haja, em âmbito local, em cada país, uma atenção especial ao discurso dos Direitos Humanos voltado, mormente, para os grupos étnicos, religiosos, culturais, entre outros que, por suas características especiais, são mais suscetíveis de violações de seus direitos, de forma a aumentar a credibilidade desses grupos, na responsividade do Estado a suas necessidades e anseios. A educação em Direitos Humanos entra nesse contexto, como um agente catalisador no processo de conscientização.

Por fim, Andreopoulos (2007) acrescenta que a EDH deve buscar um equilíbrio em prol da segurança de todos, e criar estratégias pedagógicas para mobilizar diferentes objetivos: (a) cognitivos, através da compreensão dos problemas enfrentados por Estados enfraquecidos por conflitos internos, com as suas conseqüentes sociedades degradadas; (b) atitudinais, desenvolvendo o bem-estar dessas sociedades fragilizadas; e (c) de fortalecimento, de forma a permitir que essas sociedades e seus governos definam suas identidades individuais e coletivas, em esfera internacional, de maneira a suprir as necessidades.

### **3.3 EDH na Realidade Brasileira: avanços e conquistas.**

No Brasil, os Direitos Humanos ganharam força a partir dos fatos políticos e sociais, que efervesceram as décadas de 1960 e 1970. Porém, foi a partir dos anos 1980 e 1990 que esses direitos vêm alcançando gradual importância com base na participação popular e nas ações governamentais, para garantir, com políticas públicas, o fortalecimento da democracia.

A Constituição Brasileira de 1988 surge como o ícone desse processo de redemocratização, mormente por ter consagrado o Estado Democrático de Direito reconhecendo, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana.

O Brasil reconheceu vários instrumentos internacionais de proteção aos direitos fundamentais, tais como os Pactos internacionais dos direitos Civis e Políticos e

Econômicos, Sociais e Culturais. Ademais, reconheceu a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Tribunal Penal Internacional.

No entanto, mesmo com todos esses avanços, observam-se, ainda, no cotidiano brasileiro, muitas violações aos Direitos Humanos. Ao falar sobre os desafios da construção de uma cultura de Direitos Humanos no Brasil, Bernardes (2008) afirma que apesar de já estar sendo formado um consenso das idéias de Direitos Humanos, desde a década de 1970, ainda há muito que se conquistar em termos de respeito à dignidade humana, e do “[...] ideário moderno de igualdade, que subjaz ao próprio conceito de democracia” (BENEVIDES, 2000, p. 201). Segundo a autora, o Brasil ainda enfrenta problemas estruturais de desigualdade social, política e econômica, além de assistir o desrespeito aos grupos socialmente vulneráveis, como negros, homossexuais, mulheres.

Essa autora afirma que a consolidação democrática perpassa por um processo de “[...] aprendizagem e de criação dessa cultura universalista e inclusiva de direitos.” Segundo a autora, sendo cidadãos politicamente participativos, “[...] aprendemos a tolerar a diversidade, amenizar fundamentalismos, e a fazer concessões” (BENEVIDES, 2000, p. 201).

Nesse contexto, em 2003, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que insere o Brasil, de forma definitiva, na década dos Direitos Humanos, e corrobora os esforços em prol da consolidação democrática e da afirmação desses direitos em nível mundial, além de alinhar a realidade brasileira ao Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, que considera que a educação “[...] contribui para criar uma cultura universal dos Direitos Humanos [...]” e assegura a todos o “[...] acesso à participação efetiva em uma sociedade livre” (BRASIL, 2009).

O PNEDH estabelece que, para uma participação política efetiva, é necessário que haja um investimento, na preparação de

[...] cidadãos (ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os (as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações (BRASIL, 2009, p. 23).

O PNEDH está estruturado em cinco eixos: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia. Esse instrumento assinala quais as estratégias para tornar o tema Direitos Humanos inteligíveis para as pessoas que compõem as várias instituições em cada um desses cinco eixos.

Dentre esses eixos, o estudo dará ênfase da educação dos profissionais de justiça e segurança, explorando qual a importância da educação em direitos para a formação policial.

### **3.4 EDH e formação policial: Matriz Curricular Nacional**

A capacitação especializada em Direitos Humanos para profissionais de diversas áreas, aí incluída a polícia, segundo Claude e Andreopoulos (2007), é bastante diferenciada, e suas metodologias ainda são muito recentes.

As primeiras orientações para a elaboração de eventos especializados em Direitos Humanos ocorreram no ano de 1978 e foram segundo os autores, inclusas no Documento Final do Congresso Internacional Sobre o Ensino dos Direitos Humanos, que ocorreu nesse mesmo ano, sendo posteriormente corroborada no Congresso Internacional sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia, realizado em Montreal, em 1993, que declarou:

É absolutamente necessário promover a capacitação especializada para profissionalização de áreas particularmente ligadas aos Direitos Humanos, tais como juízes, médicos, enfermeiras, policiais, jornalistas, altas patentes das forças armadas [...] etc., por meio de suas organizações nacionais e internacionais (CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA, 1993 *apud* CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007, v.5, p. 381).

Observa-se que a Educação em Direitos Humanos, para profissionais, teve suas raízes ainda na década de 1970. No entanto, ainda hoje, seu estudo e sua efetivação dentro das instituições policiais são incipientes. Esse fenômeno é observado por Kaufman (2007), que, ao analisar experiências de EDH nas instituições policiais e militares, em vários países, traz à baila uma vasta análise discursiva sobre os óbices ligados à inserção da disciplina Direitos Humanos na capacitação de militares e policiais. Esse autor reuniu uma coletânea de experiências dessas instituições, e, com base nelas, faz importantes recomendações.

A intenção de inserir conteúdos de Direitos Humanos nos currículos de instituições policiais e militares, segundo Kaufman (2007), converteu-se em uma questão de difícil aceitação, por parte dessas organizações. No entanto, o autor afirma que uma porta se abriu durante o processo de democratização de vários países, onde os governos civis se empenharam na desconstrução da cultura de práticas repressoras, como forma de estabilização democrática. Nesse processo, tanto as forças policiais, quanto as forças armadas, passaram a objetivar o respeito às liberdades individuais e a garantia dos direitos fundamentais.

Segundo o autor, gerou-se, em contrapartida, uma desconfiança por parte das instituições de proteção aos Direitos Humanos, pelo fato de “[...] dadas a natureza e a estrutura das instituições militares, as condições restritivas para a inserção desse novo campo dentro de seus currículos **venha a propiciar apenas um paliativo sem impacto significativo no comportamento**” (KAUFMAM, 2007, v. 5, p. 411, destaque nosso). Observa-se, que a preocupação das entidades ligadas aos Direitos Humanos se foca na mudança de comportamento pelos militares e policiais, e não na mera inserção da temática nos currículos.

Nesse sentido, Kaufman (2007, v.5, p. 413) acrescenta que a “[...] mera inserção das questões de Direitos Humanos dentro da instrução é uma condição necessária, mas não suficiente.” Esse autor afirma que uma capacitação eminentemente legalista e formal, relativa a Direitos Humanos, pode não atingir uma profundidade, em nível comportamental, em instituições que comumente se envolvem em violações de Direitos Humanos. O autor ainda observa que muitos cursos, com a temática Direitos Humanos, são realizados nas instituições policiais e militares, de forma muito superficial e em resposta a pressões internas e externas.

Nessa perspectiva, Balestreri (2003, p. 64) afirma que “[...] é preciso que os operadores-educandos (no caso, agentes policiais) estabeleçam relações de pertinência, vínculos afetivos, com as possibilidades formativas que lhes são oportunizadas. “Esse autor salienta que há um número significativo de cursos, que são oferecidos aos policiais, “[...] sem estabelecer um mínimo de empatia entre o que neles se propõe e os supostos beneficiários.” Assim, no processo de formação policial, é necessário que os educadores provoquem um envolvimento afetivo do educando com a temática ensinada, mormente no que se refere aos Direitos Humanos.

Com relação aos currículos, nas intuições policiais e militares, Kaufman (2007) afirma que eles devem ser apropriados a cada realidade cultural e adequados às funções diferenciadas de cada força. O autor afirma que, em âmbito acadêmico, os currículos devem ser adequados a cada nível hierárquico. E, ainda, o perfil e comportamento dos instrutores não devem contrastar com o respeito aos Direitos Humanos, sendo suas condutas condizentes com esse discurso. Este autor orienta que é necessário envolver na formação de policiais, mormente no que se refere à EDH, instituições civis e organizações não governamentais (ONGs) ligadas ao tema.

Capacitar policiais para a EDH é, segundo Kaufman (2007), um investimento em longo prazo, pois, devido à dinâmica de suas carreiras, galgam postos estratégicos nas

instituições e podem se tornar grandes incentivadores, levando a consolidação dos aspectos pedagógicos adquiridos sobre Direitos Humanos a nível macro da instituição.

Com relação aos aspectos políticos, Kaufman (2007, v 5, p. 426-427) afirma que a EDH deve, provocar no policial um reconhecimento da supremacia civil, o que pode reduzir o efeito de segregação, quando se cria a relação, “Nós - eles”, distanciando a instituição policial da comunidade, como se estas fossem distintas. O autor, no entanto, adverte que a EDH, não pode se restringir à teoria, ela deve contemplar atividades de vivência, onde é importante usar “[...] um ensino pró-ativo e as técnicas experimentais, tais como dramatização, discussões [...] para tornar a EDH, não apenas informativa, mas também uma experiência que visa à formação.” Ainda sobre esta questão, o autor cita um discurso de um Oficial da Guarda Civil Espanhola, em que este diz que a EDH auxilia a

[...] gerar a atividade e o hábito de trabalhar levando em conta o respeito aos direitos e às liberdades. A formação de uma conscientização moral que rejeite as ações contrárias ao respeito aos direitos individuais, e a construção de uma consciência de lealdade em relação á comunidade demandam uma sensibilidade adequada para perceber as demandas sociais colocadas sobre nosso serviço público (QUINTANILHA, 1993 *apud* KAUFMAN, 2007, v.5, p. 418).

Corroborando com a afirmação de Kaufman (2007) sobre a importância da prática aliada à teoria na EDH, Dubois (2007) afirma que um treinamento eficiente de Direitos Humanos para policiais pode reduzir as violações a esses direitos. Como sugere o autor, para melhor assimilação da noção de Direitos Humanos, o treinamento não deve se restringir às normas relativas ao tema, mas ao trabalho com grupos de policiais, que contemplem dramatizações, seminários, envolvimento de ONGs e especialistas na área.

Por fim, Kaufman (2007) chama a atenção para importância de fazer com que os policiais se reconheçam como sujeitos de direito. Eles não devem apenas aprender a respeitar o outro (sociedade), mas reconhecer seus direitos e saber exigí-los e defendê-los. Assim, a própria instituição policial deve fornecer as bases para esse reconhecimento, por meio do respeito à dignidade do profissional. Ainda sobre esse assunto, o autor afirma que os Estados devem promover melhorias, tais como bons salários e boas condições de trabalho. No entanto, segundo o autor, mesmo as mais expressivas experiências, sem a devida avaliação, podem se tornar ineficazes. Nesse sentido, a avaliação da eficácia da EDH é importante, mormente no que se refere à mudança de comportamento verificada, sobretudo, na diminuição de casos de violação de Direitos Humanos.

No Brasil, a realidade da inserção da EDH, nos currículos das polícias brasileiras, especificamente das policias estaduais (militar e civil), tem sido um processo

lento. Devido às várias realidades sociais dos estados, há uma significativa disparidade de avanços nessa área.

Para amenizar essa disparidade, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) tem adotado uma política de formação e aperfeiçoamento, que traz, sobretudo, um viés de repensar e nortear os currículos formativos das instituições policiais de todo o Brasil. Tal estratégia é pretendida pela Matriz Curricular Nacional, elaborada em 2003 e revisada e ampliada em 2008, que tem, como principal característica, “[...] ser um referencial teórico-metodológico para orientar as atividades formativas dos profissionais de segurança pública [...]” (BRASIL, 2008, p. 1).

A Matriz Curricular Nacional está estruturada em eixos articuladores e áreas temáticas que introduz os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade entre todas as disciplinas inseridas nos currículos,

[...] A interdisciplinaridade questiona a segmentação dos diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma relação epistemológica entre as disciplinas, ou seja, uma inter-relação existente entre os diversos campos do conhecimento frente ao mesmo objeto de estudo [...]. Romper com a fragmentação do conhecimento não significa excluir sua unidade [...], mas sim articulá-la de forma diferenciada, possibilitando que o diálogo entre os conhecimentos possa favorecer a contextualização dos conteúdos frente às exigências de uma sociedade democrática, levantando questões, abrindo pista, intervindo construtivamente na realidade, favorecendo o pensar antes, durante e depois da ação e, conseqüentemente, na construção da autonomia intelectual.

[...] a transversalidade refere-se a temas sociais que permeiam os conteúdos das diferentes disciplinas, exigindo uma abordagem ampla e diversificada, não se esgotando num único campo de conhecimento. Salientam que os temas transversais não devem constituir uma disciplina, mas permear todo o trabalho (CORDEIRO, SILVA, 2003 *apud* BRASIL, 2008, p. 22,23).

Este documento reforça, ainda, que a formação deve estimular no policial um agir reflexivo diante das diversas situações enfrentadas por ele em seu ambiente de trabalho. Esse agir crítico e reflexivo está sustentado pelo desenvolvimento de três competências básicas, a saber: cognitiva/ aprender a pensar, atitudinais/ aprender a ser e a conviver e, por fim, operativas/ aprender a atuar.

A Matriz Curricular Nacional, que tem suas bases na teoria das competências, traz o conceito de autonomia intelectual, como a “[...] adaptabilidade do profissional, isto é, sua possibilidade de agir em situações diferentes, de gerir incerteza e de poder enfrentar as mudanças no exercício da sua profissão” (BRASIL, 2008, p. 1).

A figura 4 mostra a relação existente entre os quatro eixos articuladores e as oito áreas temáticas da Matriz Curricular Nacional.



Figura 4: Áreas temáticas e eixos articuladores da Matriz Curricular Nacional.  
 Fonte: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional. Brasília, 2008, p.13.

Assim, a Matriz Curricular Nacional define competência como “[...] a capacidade de mobilizar saberes para agir nas diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimularem a autonomia intelectual” (BRASIL, 2008, p. 2).

Quando se refere ao processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências, a Matriz Curricular Nacional cita o conceito de aprendizagem como um processo “[...] de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental” (LIBÂNEO, 2004, p. 83 *apud* BRASIL, 2008, p. 19). Esse processo é permeado pelo processo de ensino, que implica a relação cognitivo-afetiva presente entre o indivíduo que conhece e o objeto do conhecimento (BRASIL, 2008, p. 19).

Dessa forma, quando a Matriz Curricular Nacional divulga sua metodologia, ela concita a uma construção dos currículos, programas e planos de ensino que atendam aos seguintes quesitos:

[...] Proporcionar a participação ‘ativa’ dos discentes por meio de atividades que favoreçam a reflexão sobre a prática, envolvendo mecanismos intencionais que possibilitem a reflexão antes, durante e após a ação.

[...] Estudos de caso, simulações, resolução de problemas, Projetos, vídeo-formação, grupos de vivência/observação, prática assistida, entrevistas, dentre outros, são atividades que auxiliam o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

[...] Favorecer uma ambiente de formação aberto, ou seja, que vá além dos muros dos centros de ensino, contemplando atividades que favoreçam aos alunos o contato

e o intercâmbio com todos os órgãos de segurança pública, comunidades, ONGs, instituições de ensino, bibliotecas.

[...] Enfatizar e prever as condições necessárias ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, particularmente: patriotismo, responsabilidade, lealdade, disciplina, entusiasmo profissional, cooperação, iniciativa, criatividade e os preceitos de respeito à dignidade humana e da responsabilidade social. [...] (BRASIL, 2008, p. 40).

Assim, o texto da Matriz Curricular Nacional sugere que os currículos dos cursos de formação dos Profissionais de Segurança Pública devem ser orientados por essas competências, que estarão presentes no desdobramento dos conteúdos contidos nos eixos articuladores e áreas temáticas, da seguinte forma: “(a) conteúdos conceituais (leis, teorias e princípios); (b) conteúdos atitudinais valores, crenças, atitudes e normas); (c) conteúdos procedimentais habilidades técnicas, administrativas, interpessoais, políticas e conceituais traduzidas em métodos, técnicas e procedimentos” (BRASIL, 2008, p. 20).

Todos esses conteúdos devem se traduzir em competência profissional, entendida pela área de segurança pública, como “[...] o conjunto de competências que forma a competência profissional é de natureza cognitiva, afetiva e prática, bem como de ordem didática, incluindo diferentes saberes que possibilitam a ação em diferentes situações.” (BRASIL, 2008, p. 20 *apud* AZEVEDO; SOUZA ET AL, 1992). Essa sistematização é claramente representada na (figura 5)



Figura 5: mobilização de competências e conteúdos que resultam na competência profissional.

Fonte: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional. Brasil, 2008, p.13

Observa-se, que a Matriz Curricular Nacional propõe que os saberes teóricos, os saberes empíricos e os conteúdos das diversas disciplinas devem coexistir com os saberes práticos. Estes, por sua vez, se dividem em saberes sobre a prática e os saberes da prática.

Outra observação trata da relação entre as competências cognitivas e atitudinais com os eixos ético, legal e técnico que estão presentes na formação do Profissional de Segurança Pública (BALESTRERI, 2003) e com os quatro eixos da Educação sugeridos pela UNESCO: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver e com as dimensões do conhecimento: saber, saber fazer e saber ser” (BRASIL, 2008, p. 4).

A disciplina de Direitos Humanos está relacionada à área temática cultura e conhecimento jurídico e faz parte do núcleo comum de disciplinas, agrupadas por áreas temáticas, sugeridas pela Matriz Curricular Nacional para ações formativas na área de segurança pública. Os conteúdos dessas disciplinas do núcleo comum devem, segundo a Matriz, conter aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Dessa forma, toda a formação inicial de um policial deve estar transversalmente ligada ao tema Direitos Humanos, sua promoção, reconhecimento e respeito,(figura 6).

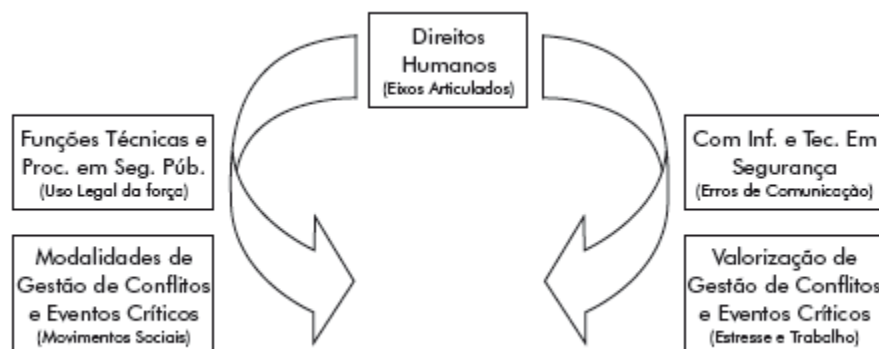


Figura 6: Transversalidade de Direitos Humanos nas disciplinas do currículo da formação inicial do profissional do policial.

Fonte: BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional. Brasília, 2008.

Em se tratando de formação policial, a questão de agir reflexivamente perpassa pelo reconhecimento e pelo respeito aos Direitos Humanos. O policial deve saber respeitar a dignidade da pessoa humana, preservar a vida, a integridade física e psicológica, durante toda e qualquer ação no cotidiano.

Observa-se que a teoria das competências se amolda perfeitamente ao que é exigido para a eficácia da Educação em Direitos Humanos, ou seja, utilizando-se os preceitos contidos na Matriz Curricular Nacional, pode-se alcançar um ensino mais

envolvente, que realmente produza as mudanças de paradigmas que cercam a questão dos Direitos Humanos.

### **3.5 EDH na Polícia Militar de Minas Gerais.**

Consta, na declaração de missão institucional da PMMG, dentre outras atitudes, “assegurar a dignidade da pessoa humana, as liberdades e os direitos fundamentais contribuindo para a paz social e para tornar Minas o melhor lugar para se viver [...]” (MINAS GERAIS, 2009 a). Há, portanto, uma expectativa de alinhamento das diretrizes nacionais que tratam dos Direitos Humanos, pela instituição.

No entanto, para que esse alinhamento de fato ocorra, há que se investir, também, na Educação Policial Militar (EPM), e, nesse contexto, a Academia de Polícia Militar (APM), como unidade gestora da EPM, tem papel fundamental no processo de formação e aperfeiçoamento dos policiais.

Como o estudo foca a inteligibilidade de Direitos Humanos na formação policial, o Centro de Ensino de Graduação (CEG) da APM, onde são formados os futuros oficiais da PMMG, por meio do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, Curso de Formação de Oficiais (CBCM/CFO) constitui um local estratégico para a EDH, pois, esses futuros oficiais irão alcançar posições estratégicas na Corporação, futuramente.

A disciplina de Direitos Humanos, no entanto, só passou a fazer parte da malha curricular da PMMG, em 1987, assumindo significativa importância a partir da promulgação da Constituição de 1988, a metodologia de ensino, porém, se limitava a aulas teóricas ministradas pelos próprios instrutores militares, que, na maioria das vezes, não tinham formação nessa área.

Nos anos seguintes, outros documentos, como a Nota Instrutiva nº 029/93, cuja finalidade era: “[...] chamar a atenção para a necessidade de conferir-se à formação policial militar um tratamento onde inexistam as influências maléficas da insensatez, dos aços à violência e do desrespeito à dignidade das pessoas.” (MINAS GERAIS, 1993). E a Nota Instrutiva nº 37/94, que instrui sobre o cumprimento da legislação estadual referente aos Direitos Humanos. Dentre seus objetivos, estão:

[...] Disciplinar e orientar a ação do militar face os dispositivos legais vinculados aos Direitos Humanos; padronizar procedimentos, evitando-se condutas diversificadas por parte das Unidades Operacionais e Administrativas, em geral, e dos militares, em particular; Coibir, durante as ações e operações, quaisquer violações aos Direitos Humanos e garantias fundamentais legalmente assegurados (MINAS GERAIS, 1994).

Em 1998, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), em Brasília, lança as bases do Projeto Polícia Militar, que tinha, como principal objetivo, ampliar os conhecimentos teóricos e técnico procedimentais das polícias, mormente as militares, para a atuação em concordância das normas internacionais de Direitos Humanos, no seu contexto nacional e internacional, bem como noções de direito internacional humanitário.

No ano seguinte, a Polícia Militar de Minas Gerais realizou cursos de multiplicadores das doutrinas de Direitos Humanos, coordenados por oficiais da instituição, contando com a participação de instrutores internacionais. Esses cursos inovaram, pois, continham uma metodologia que aliava os conteúdos teóricos, tais como direito internacional dos Direitos Humanos, direito internacional humanitário, proteção aos grupos socialmente vulneráveis, à prática policial, com uma carga horária total de 100 h/a. Esses cursos lançaram as bases para uma profunda mudança na Educação em Direitos Humanos na Corporação.

No Centro de Ensino de Graduação (CEG), a disciplina Direitos Humanos nos anos de 1999 a 2003, seguiu uma ritualística pedagógica, na qual o professor, responsável pela cadeira, era geralmente um civil, com formação jurídica. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do conteúdo era, basicamente, exposição dialogada, leitura orientada de textos e trabalhos em grupos, permeados, por vezes, com visitas de grupos sociais. No entanto, não havia atividade extraclasse, o ensino se restringia à sala de aula.

Contudo, em 2000, o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, formulou algumas propostas no intuito de solucionar o problema de violência nas escolas. Tais propostas formaram a base do Programa Nacional "Paz nas Escolas", que pode ser visto como o ponto de partida e instrumento catalisador de idéias, experiências, Projetos e atividades inovadoras para a redução dos comportamentos de violência nas escolas.

Uma das linhas de ação do Programa era a construção de uma nova relação polícia-escola, ou seja, de uma nova intervenção do policial na escola, pautada numa perspectiva de respeito à cidadania. Essa proposta teve, como pressuposto, um modelo de capacitação de policiais que considerasse, além da dimensão cognitiva, as dimensões afetivas e comportamentais, para a superação da violência.

Como resposta a essa vertente do Programa "Paz nas Escolas", o Estado de Minas Gerais, por meio da Organização Não-Governamental "Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento", da Secretaria de Estado da Justiça e de Direitos Humanos e da Academia de Polícia Militar, apresentaram, em 2001, o Projeto "Polícia Solidária —

Formação em Solidariedade e Cidadania para os Cadetes da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais”.

O Projeto Polícia Solidária passou a ser desenvolvido no período de agosto a setembro de 2002, e os participantes eram os cadetes que cursavam, à época, a segunda série do CFO, e seu principal objetivo era: “[...] promover, para os policiais de Minas Gerais, uma formação baseada na sensibilização humanitária, preparando-os para assumir uma atitude respeitosa e de diálogo, principalmente quando forem chamados a atuar dentro das escolas” (MINAS GERAIS, 2001), bem como aproximar o futuro oficial, dos movimentos sociais e instituições voltadas à proteção dos Direitos Humanos e atendimento aos grupos vulneráveis, como creches, instituições de acolhimento de crianças em situação de risco, instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência física e mental. Os cadetes receberam uma capacitação, com o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), que constituía em instruir os Cadetes e prepará-los para lidar com as situações de contato social a que se propunha o Projeto. A metodologia a ser utilizada se baseava na trilogia cultura, educação e desenvolvimento, e, com ela pretendeu-se qualificar os cadetes para uma leitura cultural das comunidades em que iriam atuar.

A metodologia do Projeto era desenvolvida da seguinte forma: os cadetes, no período de estágio, eram liberados, as sextas, à tarde, para participarem da rotina das cinquenta e sete entidades cadastradas no Projeto. No entanto, nas instituições, o cadete se restringia a acompanhar as atividades, raramente interferindo nos processos ali desenvolvidos. Ao final do Projeto, não houve uma avaliação de resultados e, por dificuldades da adaptação à carga horária do CFO e à falta de recursos, o Projeto não teve continuação nos anos seguintes.

Já no ano 2004, entrou em vigor a Diretriz para Produção de serviços de Segurança Pública (DPSSP) nº 08/2004 — CG, que estabeleceu vários procedimentos operacionais e orientações voltados para a atuação policial e o respeito aos Direitos Humanos, (MINAS GERAIS, 2004).

Essa DPSSP trouxe uma mudança na questão pedagógica de Direitos Humanos, pois instituiu que, para a docência de Direitos Humanos, nos cursos da PMMG, o professor deveria ser militar, possuidor do Curso de Multiplicador de Direitos Humanos. Os programas e planos da disciplina de Direitos Humanos também foram readaptados. No entanto, a metodologia de ensino, em que pese trazer novos conteúdos e privilegiar dramatizações, estudos de casos e análise de vídeos e filmes, ainda se mantinha intramuros, sem uma perspectiva extraclasse da temática Direitos Humanos.

Em 2005, foi instituído pelo CEG o Seminário Anual de Direitos Humanos, para o qual várias autoridades, municipais, estaduais e federais, ligadas a temática, bem como representantes dos grupos vulneráveis, foram convidadas para palestras durante três dias, com público formado por cadetes e demais alunos da APM. O seminário está em sua sexta edição.

Os conteúdos dos planos e programas da disciplina de Direitos Humanos de todas as séries do CBCM/CFO incluem, atualmente, o estudo do Direito Internacional dos Direitos Humanos, Direito Internacional; Direito Internacional Humanitário, Aplicação da lei nos Estados Democráticos, Ética policial, Princípios Básicos do Uso da força e Arma de Fogo, estudo da Constituição Federal e Estadual, estudo sobre o atendimento aos grupos socialmente vulneráveis: Idosos, Crianças e Adolescentes, Pessoas em Situação de Rua, Pessoa com Necessidades especiais, Lésbicas, “Gays”, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Mulheres.

Nota-se que o arcabouço teórico está em alinhamento ao que preconiza a EDH, para policiais. No entanto, como afirma Kaufman (2007), as metodologias tradicionais de ensino, por meio da transmissão de conhecimentos em sala de aula, podem não ser suficientes para uma inteligibilidade das disciplinas teóricas, mormente a disciplina Direitos Humanos.

Ao analisar as estratégias de treinamento para instrutores de Direitos Humanos, Spector (2007, v.5, p. 279), afirma que

A educação em Direitos Humanos acontece de melhor forma quando as discussões são realizadas frente a frente, amigavelmente, entre seres humanos. Os Direitos Humanos não são abstrações ou ideais isolados, mas são, no final, aquilo que acordamos uns com os outros no contexto de nossas culturas [...] Para que se tornem práticos, precisamos aprendê-los durante a discussão com os outros.

Nesse sentido, durante a formação, o Policial deve ser conscientizado da importância de sua profissão e estimulado a ser um promotor dos Direitos Humanos pois, Segundo Balestreri (2003, p. 24), suas ações, futuramente, terão um caráter pedagógico na sociedade. Esse autor afirma que é baseado nas atitudes do policial que as pessoas o terão como um amigo ou, como mais um a discriminá-las e oprimi-las. O autor destaca que “[...] há, assim, uma dimensão pedagógica no agir Policial [...] o Policial, assim, à luz desses paradigmas educacionais mais abrangentes, é um pleno e legítimo educador” .

Assim, para se alcançar uma mudança, em nível comportamental por parte de policiais, no que se refere aos Direitos Humanos, é necessário, sobretudo, que haja um envolvimento que transcenda o formalismo teórico. A metodologia de ensino deve ser

estruturada na construção do conhecimento, com bases na experiência prática e na consequente aquisição de competências que remetam a uma prática reflexiva e a uma combinação de saberes que resultem no respeito aos direitos fundamentais das pessoas, nas diversas ações e operações policiais.

Como exemplo prático, verifica-se que o Projeto Educadores para a Paz (PREPAZ), implementado no Centro de Ensino de Graduação da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, em 2009, teve como participantes os cadetes da 2ª série do CBCM/CFO, e parece atender a demanda deste estudo. Faz-se necessário conhecer a forma como o PREPAZ foi desenvolvido, seus objetivos, sua ligação com a disciplina de Direitos Humanos.

### **3.6 Projeto Educadores para a Paz**

O ensino de Direitos Humanos no Curso de Bacharelado em Ciências Militares, Curso de formação de Oficiais da PMMG, restringe-se aos conteúdos teóricos, que são repassados em sala de aula. No entanto, em 2009, um Projeto direcionado aos cadetes do 2º ano do CBCM/CFO, denominado Educadores para a Paz (PREPAZ), trouxe uma nova perspectiva metodológica, notadamente na Educação em Direitos Humanos para policiais, mormente por possuir um viés prático.

Atualmente, a formação dos oficiais em Minas Gerais já oferece uma base teórica no campo humanístico, através das disciplinas de Direitos Humanos, Sociologia, Desenvolvimento Interpessoal, Polícia Comunitária. Acreditamos que a conjugação desta base teórica formativa com vivências que possibilitem o exercício da prática da cidadania consolidará uma ação policial de respeito aos direitos universais do ser humano, o que, certamente, contribuirá para a sensibilização do futuro oficial frente à dura realidade social que enfrentará (MINAS GERAIS, 2009b).

O PREPAZ é uma iniciativa da Academia de Polícia Militar (APM), que melhor trabalha a relação teoria e prática da Educação em Direitos Humanos para policiais.

O Projeto teve sua primeira versão no período compreendido entre agosto e dezembro do ano 2009, na APM, em Belo Horizonte, Minas Gerais e teve, como participantes, 30 cadetes voluntários da segunda série do CBMC/CFO. Um aspecto interessante a observar é que esses policiais foram voluntários. Neste ano, 2010, o Projeto prossegue em sua segunda edição, mas este estudo teve como foco a primeira edição.

O objetivo primordial do PREPAZ é o de ampliar o pendor humanístico dos cadetes, levando-os a vivenciar as diversas atividades que desenvolvem os distintos órgãos que compõem o aparelho de proteção estatal dos Direitos Humanos, além de propiciar o exercício da promoção e da prática dos direitos universais junto à comunidade. Ademais,

constitui-se em prover os cadetes de ferramentas pedagógicas (jogos, dinâmicas de grupo, brincadeiras, entre outros) para o ensino de Direitos Humanos, em escolas públicas, localizadas próximo às comunidades carentes. Assim os objetivos propostos formalmente, no documento de implementação do PREPAZ, são:

#### Geral

Oportunizar ao cadete do Curso de Bacharelado em Ciências Militares – ênfase em Defesa Social (CBCM), por meio da atividade de extensão, o fortalecimento das competências atitudinais para o exercício dos Direitos Humanos e da prática da cidadania na função policial militar.

#### Específicos

Estabelecer parcerias com órgãos Federais, Estaduais e Municipais visando estreitar os relacionamentos entre os órgãos que compõem o aparelho de proteção estatal aos Direitos Humanos e a Polícia Militar;

Aprimorar os conhecimentos adquiridos pelo cadete sobre a temática dos Direitos Humanos através da prática docente junto às escolas públicas e privadas, em consonância com os objetivos propostos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e com o plano estratégico da PMMG;

Sensibilizar os cadetes para a importância de sua inserção no contexto de promoção e proteção aos Direitos Humanos individuais e coletivos de forma a introjetá-los em sua prática enquanto cidadão e operador de segurança pública (MINAS GERAIS, 2009b).

Observa-se que há uma preocupação em sensibilizar, em tornar tangível e de fácil entendimento a temática Direitos Humanos, por parte dos futuros Oficiais da PMMG.

Nota-se a execução do PREPAZ se desenvolve em duas fases: a primeira destina-se à capacitação inicial, e a segunda à execução dos módulos jurídico, humanístico e pedagógico. .

A capacitação, não formal, foi realizada pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) e antecede a vivência dos módulos do Projeto. Nesse momento, o cadete aprende técnicas que irão facilitar o ensino infantil. São jogos, dinâmicas, brincadeiras e rodas de debate, que têm sempre como pano de fundo a Educação em Direitos Humanos. Cabe aqui destacar que os jogos utilizados com as crianças no módulo pedagógico foram criados e experimentados pelos próprios cadetes.

A capacitação inicial é de vital importância, por meio dela, os cadetes aprendem dinâmicas e brincadeiras destinadas ao público infantil, bem como várias dicas para tornar os encontros com as crianças mais atrativos e lúdicos. Ademais, é nesse momento que os jogos são apresentados e experimentados pelos policiais, inspirados no “Bernal da Paz” do CPCD (figura 8), porém, recriados com um substancial conteúdo de Direitos Humanos, que abrange inclusive o estatuto da criança e do adolescente.



Foto 1: O Bornal da Paz, do Centro Popular de cultura e Desenvolvimento, contém vários jogos de tabuleiro, feitos artesanalmente, e serviu de inspiração para criação dos jogos do PREPAZ

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

As fotos 2, 3 e 4 ilustram como foi este processo inicial de formação, com orientação de uma especialista em educação não formal.



Foto 2: Cadetes durante a elaboração de jogos educativos do PREPAZ.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.



Foto 3: Dinâmica de grupo realizada com os cadetes  
Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.



Figura 4: Cadetes recebendo orientações de uma especialista em educação não formal.  
Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

No módulo jurídico, os cadetes vivenciam as rotinas e a dinâmica de funcionamento das entidades de controle externo da Polícia, tais como a Ouvidoria de Polícia do Estado de Minas Gerais, a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa de Minas Gerais e a Promotoria de Direitos Humanos.

O objetivo deste módulo é desvincular a atividade dessas entidades, do axioma que tem suas bases na premissa equivocada de que essas intuições prejudicam a atuação da polícia com um controle rígido de sua ação.

Assim, o futuro oficial tem a oportunidade de conhecer de perto os trabalhos realizados nessas instituições, além de debater com seus representantes, dirimir dúvidas e promover um intercâmbio de informações.

Já no módulo humanístico, os cadetes, conhecem o funcionamento das Coordenadorias de Direitos Humanos da Secretaria de Políticas Sociais da Prefeitura de Belo Horizonte, bem como da Secretaria de Desporto e Desenvolvimento Social, por intermédio da Subsecretaria Estadual de Direitos Humanos.

Nesse módulo, o cadete tem a oportunidade de conhecer, por meio de representantes das entidades Municipais e Estaduais de proteção dos Direitos Humanos, as várias políticas públicas de atendimento, mormente aos grupos socialmente vulneráveis.

A vivência proporcionada, nesse momento, pretende construir no cadete um sentimento de respeito, compreensão e o reconhecimento das diferenças e da diversidade, no contexto social.

Por fim, no módulo pedagógico, os cadetes vão até as escolas, previamente determinadas, para ensinar “Lições de Cidadania e Paz”, às crianças de nove a onze anos. As fotos 5, 6 e 7, reportam alguns momentos neste módulo.



Foto 5: momento de interatividade dos cadetes com as crianças.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.



Foto 6: atividades lúdicas, realizadas por uma cadete, durante as lições de Cidadania e Paz.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

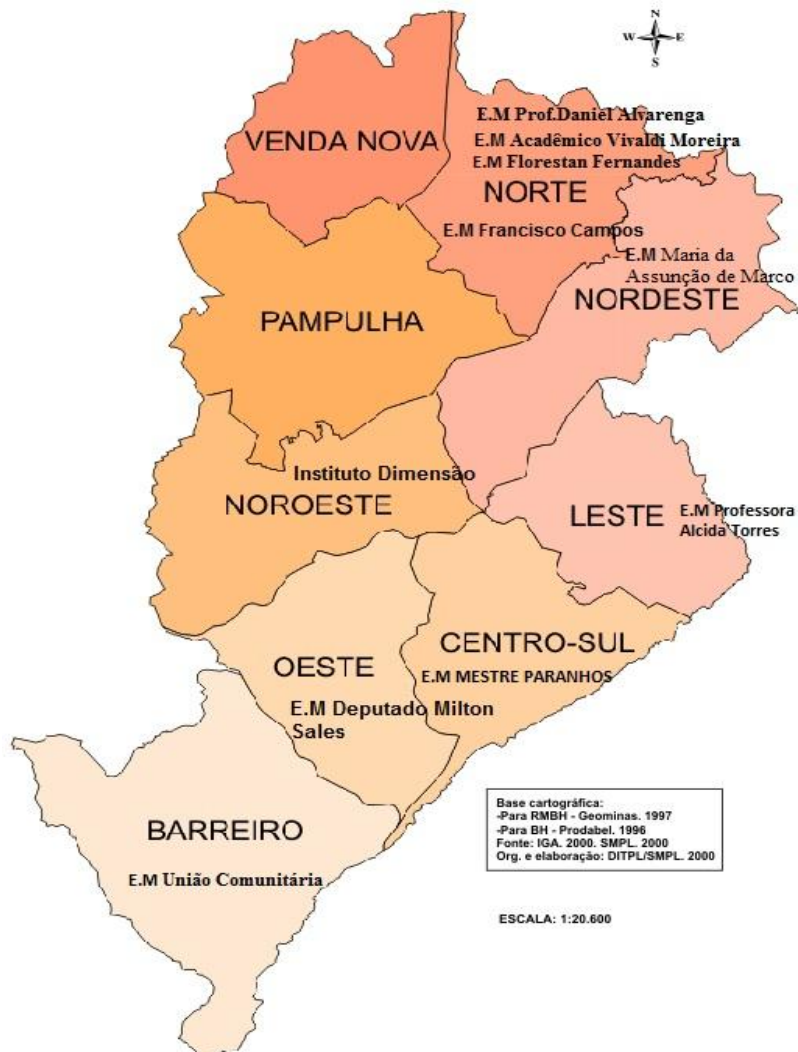


Foto 7: Cadete ensinando as crianças durante uma das Lições de Cidadania.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

O conteúdo das lições contempla os seguintes temas: acolhimento, apresentação e integração, o que são Direitos Humanos, criança tem direito, diversidade na escola, construção da paz no ambiente escolar e preservação do meio ambiente.

As escolas são escolhidas de forma aleatória pela equipe gestora do PREPAZ na APM e por representantes da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Estabeleceu-se que as escolas atendidas seriam em número de dez, sendo nove escolas, em comunidades carentes de Belo horizonte e uma escola da rede privada. O mapa 1 demonstra a localização das escolas atendidas pelo PREPAZ.



Mapa 1: Escolas atendidas pelo Projeto Educadores para a Paz, segundo as regionais da Prefeitura de Belo Horizonte-2009.

Fonte: Adaptado de: <http://webmap.pbh.gov.br>. Acessado em 19 set 2010.

As lições de Cidadania e Paz ocorrem durante uma vez por semana, durante seis semanas, seguindo um guia metodológico. O guia metodológico é uma ferramenta norteadora para os cadetes no ambiente escolar, e nele estão contidos: (a) as providências a serem tomadas para cada lição; (b) a temática da lição a ser ministrada; (c) ativador/quebra-gelo: a brincadeira e ou dinâmica para preparação inicial da lição, recapitulação: revisão da lição anterior a partir das tarefas deixadas para as crianças; (d) exposição/vivência: forma como a lição será trabalhada: compreende a metodologia, as atividades/vivências e os recursos didáticos selecionados para o desenvolvimento da

respectiva lição; (e) a tarefa: consiste no preparo para o próximo encontro, o que as crianças deverão fazer em casa ou na escola para ser apresentado na próxima lição.

As lições são desenvolvidas de forma que as crianças tenham sempre uma atividade a ser realizada durante a semana e debatida na lição posterior; cronograma: quadro contendo a distribuição das atividades propostas para lição, no decorrer de 60 minutos, que é a duração de cada lição; cronograma: tabela contendo a distribuição das atividades propostas para a Lição ao longo dos sessenta minutos; material de apoio teórico-metodológico: textos, palestras, referencial bibliográfico que servirá de subsídio para o desenvolvimento da lição (MINAS GERAIS, 2009b).

As duas primeiras lições são destinadas a apresentação e interação entre os policiais e as crianças, por meio de atividades lúdicas e dinâmicas como, “quebra gelo”. Estabelece-se um primeiro contato com as crianças, e os cadetes colocam em prática o que foi aprendido durante a capacitação inicial.

A Segunda lição: com o tema Conhecendo e Praticando os Direitos Humanos. Utiliza-se o jogo Sobe e Desce (figura 7), o tabuleiro colorido, com motivos que incentivam as crianças, com dados e cartas onde estão escritas perguntas sobre os principais direitos, tais como “meninas e meninos têm direitos iguais?”, respondendo certo a criança avança, assim como na vida, ao dizer sim para os seus direitos e deveres ele também alcançará o sucesso. A criança aprende a Declaração dos Direitos Humanos, brincando.

Aliado ao jogo, fica como tarefa para próxima lição a leitura da revista “Os Direitos Humanos” (figura 8), de autoria do cartunista Ziraldo. Em suas aventuras o Menino Maluquinho ensina tudo sobre os direitos fundamentais. Essa publicação, tipo gibi, destinada ao público infantil, é uma iniciativa da Secretaria Especial de Direitos Humanos da República.

Terceira lição: Conhecendo e Praticando Direitos e Deveres das Crianças, utiliza-se a brincadeira Descubra Seus Direitos: as cartas ficam ocultas, carta em branco e coelho, passa a vez, e quando outra carta é tirada, logo vem um direito, que ele ou ela como criança possui, e precisa ser respeitado por todos. Logo, a própria carta sugere que a criança imite ou fale algo relacionado àquele direito, “cante uma canção”, “brinque de roda”. Aqui a brincadeira é um complemento, da lição sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A ferramenta utilizada, nesse caso, é a Cartilha da Mônica, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, de Maurício de Souza, que ensina, de forma bem lúdica, os direitos que a criança possui.

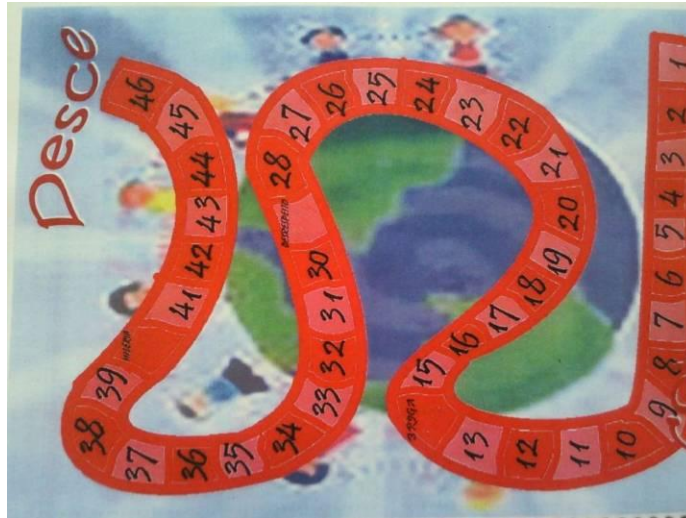


Figura 7: O jogo Sobe e Desce é um exemplo do envolvimento dos cadetes com a atividade.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.



Figura 8: Cartilha “Os Direitos Humanos” de Ziraldo.

Fonte: <http://zinebrasil.wordpress.com/2008/12/10/direitos-humanos-por-ziraldo/>. Acessado em 19 set 2010



Figura 9: Cartilha de Maurício de Souza, ferramenta pedagógica no PREPAZ.

Fonte: <http://blog.acessasp.sp.gov.br/media/25/20070223-eca-criancas-hqs400.jpg>. Acessado em 19 set 2010.

Quarta lição: Convivendo com a Diferença e a Diversidade é um dos temas trabalhados, e algumas perguntas são feitas, tais como: “eu tenho direito a ser diferente?”, “Como devo tratar as pessoas que são diferentes de mim?”. Esta temática é trabalhada com recortes de revistas de pessoas, que as crianças julgam ser diferentes delas, em seguida comentam porque escolheram aquela gravura, e depois montam um mosaico com todas as figuras. O mosaico, depois de pronto, mostra a importância da diversidade na sociedade e como é interessante uma sociedade em que todos possam ter igualdade de seus direitos, independentemente de sua cor, raça, religião, orientação sexual.

Quinta lição: Construindo a Paz nas Escolas, tem como ferramenta pedagógica o jogo corrida da paz, que concita as crianças ao respeito para com todos na comunidade escolar, com palavras como respeito ao outro. Ademais, proporciona momentos em que as crianças se abraçam e dizem elogios aos colegas.



Figura 10: jogo corrida da paz desenvolvido pelos cadetes.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

Sexta lição: Cuidando e Preservando o Meio Ambiente, a atividade utilizada é a construção da cidade ideal. Primeiro, a criança debate com seus pais em casa como poderia ser uma cidade ideal, escreve, e durante a lição, constrói uma maquete da cidade ideal, com sucata e material reciclado. Nessa cidade, deve haver espaço para lazer, escolas, hospitais, polícia, parques com meio ambiente preservado. A foto. 9 registra uma cidade ideal, confeccionada pelas crianças.



Foto 9: crianças apresentam sua cidade ideal.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

Ao final, há uma formatura com a presença dos cadetes e comunidade escolar (pais, professores, diretoras), em que as crianças recebem um certificado de “Cidadão mirim Protetor e Promotor dos Direitos Humanos”, além de receber uma camiseta do Projeto (foto 10).



Foto 10:crianças durante a formatura do Projeto Educadores para a Paz.

Fonte: MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Policia Militar. Projeto Educadores para a Paz. Belo Horizonte: 2009 b.

Dessa experiência com os cadetes do 2º ano da APM, resulta a motivação de se compreender em que medida o PREPAZ, como atividade prática, influenciou na inteligibilidade de Direitos Humanos por eles. Para isso, foi necessária a realização de uma pesquisa de campo, que consistiu em um grupo focal, com voluntários que participaram do projeto e com aqueles cadetes da mesma turma, 2º ano do CBCM/CFO 2009, os quais dele não participaram com objetivo de confrontar os saberes explorados pela pesquisa, nos dois grupos. Assim, poder-se-á comprovar o grau de influência do PREPAZ na Educação em Direitos Humanos desses policiais. Na **seção 5**, explorar-se-ão os resultados desta pesquisa de campo.

## 4 METODOLOGIA

Esta seção tem por finalidade permitir ao leitor conhecer os métodos utilizados na elaboração da pesquisa e as circunstâncias que envolvem o problema da investigação, determinam os seus objetivos e incentivam o aprofundamento na compreensão da inteligibilidade da Educação em Direitos Humanos para profissionais de segurança pública, a partir de práticas educativas que valorizam a reflexão na ação, para, então, ao final do estudo, apresentar sugestões que possam contribuir para o avanço da organização no campo dos Direitos Humanos.

De partida, levantou-se como problema de pesquisa, a questão: o Projeto Educadores para a Paz, como atividade prática, influenciou na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes do 2º ano do CFO?

Para responder a essa investigação, trabalhou-se com a hipótese de que a inclusão de atividades práticas, no currículo, influencia na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes, pelo que se estabeleceu, como objetivo geral, compreender em que medida o Projeto Educadores para a Paz, como atividade prática, influenciou a inteligibilidade sobre Direitos Humanos e específicos: (a) identificar, dentre as principais teorias da aprendizagem, a que melhor se amolda à formação policial voltada à prática reflexiva; (b) conhecer o Projeto Educadores para a Paz; (c) compreender o conceito de Educação em Direitos Humanos e sua relação com a formação policial; (d) confrontar os saberes, adquiridos pelos cadetes que participaram do Projeto Educadores para a Paz, com dos demais cadetes do 2º ano do CFO (2009), que dele não fizeram parte, especificamente no aspecto da inteligibilidade do respeito aos direitos da criança e adolescente; (e) sistematizar as diferenças, depois de confrontados os saberes, para concluir se houve ou não uma significativa contribuição do Projeto Educadores para a Paz, na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes que dele fizeram parte.

Este estudo utilizou a pesquisa exploratória, pois buscou uma melhor familiaridade com o tema proposto que, no caso deste trabalho, é a Educação em Direitos Humanos, e a forma, o caminho para torná-la mais inteligível, na formação policial.

A natureza desta pesquisa foi qualitativa, por adotar e explorar análise de conteúdo dos discursos originados nos grupos focais. Para tanto, utilizou-se o método comparativo, pois se compararam os saberes sobre Direitos Humanos dos cadetes que participaram do Projeto Educadores para a Paz, com os demais cadetes que dele não participaram, todos do CFO 2 no ano 2009.

Utilizou-se o método indutivo, pois, partindo do problema proposto, buscou-se reunir aporte teórico, que, confrontado e sistematizado com as impressões que foram percebidas na pesquisa de campo, tornou-o mais claro e instrumentalizável no ambiente acadêmico.

As técnicas utilizadas foram a da documentação indireta documental, baseada no Plano Estratégico 2009—2011, Diretriz Para Produção de Segurança Pública (DPSSP) nº 08 da PMMG, na legislação de Educação da PMMG (DEPM), que trata sobre a formação policial, em relatórios feitos a época pelos cadetes participantes, ordem de serviço do Projeto Educadores Para a Paz, arquivos fotográficos e, por fim, no próprio projeto. E a bibliográfica, onde foram realizados levantamentos, através da leitura de obras recentes, com base na teoria das competências e a prática reflexiva, bem como no estudo do método de ensino, e ainda sobre os temas Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, seu conceito, sua importância no contexto mundial, nacional e nas instituições policiais. Os levantamentos bibliográficos tiveram como foco as suas implicações na aprendizagem e na formação policial.

Realizou-se a pesquisa de campo, através de observação direta intensiva, por meio do grupo focal. Em termos de aparência, grupos focais se parecem muito com outros tipos de experiências do grupo. Em uma inspeção mais minuciosa, no entanto, os grupos focais têm um conjunto de características distintivas e visam a coletar dados qualitativos de pessoas homogêneas em uma situação de grupo através de uma discussão focada, (KRUEGER; CASEY, 2009, p. 15).

Segundo Krueger e Casey (2009), os Grupos Focais são grupos de discussão geralmente constituídos de cinco a dez participantes: os autores destacam que o número de participantes influencia na qualidade dos dados observados, pois um grupo muito grande prejudica a participação efetiva de todos dos seus integrantes e um maior controle pelo moderador; por outro lado, um grupo abaixo de cinco participantes pode limitar as opiniões.

Durante o desenvolvimento do Grupo Focal, os participantes são convidados a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderador, que sugere uma progressão natural dos assuntos, com tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da pesquisa. O pesquisador desempenha diversas funções no grupo focal: moderador, ouvinte observador e, eventualmente, analista (KRUEGER; CASEY, 2009, p. 7.).

A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor idéias, sentimentos,

necessidades e opiniões. O grupo focal apresenta um ambiente mais natural, se comparado a uma entrevista individual, porque a dinâmica e a interação do grupo são parte integrante da técnica, pois os participantes, engajados na discussão, dirigem seus comentários aos outros participantes, ao invés de interagirem apenas com o moderador. Assim, os participantes estão sendo influenciados e influenciando os outros, tal como são na vida (KRUEGER; CASEY, 2009, p. 7).

Comparado ao questionário, ferramenta usual de coleta de dados, o grupo focal, por dar oportunidade aos participantes de expor aberta e detalhadamente seus pontos de vista, é capaz de trazer à tona respostas mais completas e permite ao pesquisador conhecer melhor e mais profundamente o grupo pesquisado.

Não há pressão por parte do moderador para o grupo chegar a um consenso. Em vez disso, a atenção é colocada sobre a compreensão dos sentimentos, comentários e os processos de pensamento dos participantes: eles discutem as questões.

O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Dito de outra forma, as questões aventadas pelo pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem que isso equivalha à preocupação com a formação de consensos. Logicamente, algumas opiniões causam mais impacto e polêmica que outras, o que gera reações que ora convergem, ora divergem. O importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e problematizadas.

Esta pesquisa tratou de abordar, junto aos grupos de policiais (Cadetes), um estudo de situação, que levou em consideração o tema Direitos Humanos, mais especificamente o Direito da Criança e do Adolescente. Para tanto, fez uso de questões que auxiliaram na condução da temática.

No caso deste estudo, a situação proposta e as questões mais específicas diretamente relacionadas a ela foram apresentadas aos dois grupos de policiais. Elas compunham um roteiro-mínimo seguido pelo moderador. Isso significa dizer que todas as discussões propostas no “roteiro mínimo” (essenciais à pesquisa) foram realizadas com todos os grupos. Determinadas questões mais específicas só foram respondidas por determinado grupo, de acordo com o entendimento do moderador, quando necessárias para o esclarecimento de algum ponto específico.

### **a) Grupos Focais**

A utilização de um caso hipotético, foi a opção encontrada, para provocar as discussões que se pretendiam observar. Inicialmente, houve um momento de descontração onde os participantes participaram de um *coffee break*. Logo após, foi feita uma rápida exposição pelo moderador de como seria procedido o grupo focal, seguida de uma breve apresentação do grupo. Na sequência, foi apresentada a situação pelo moderador, acompanhada a leitura pelos integrantes do grupo, e foi dada a opção de poderem escrever suas observações caso julgassem necessário. Em seguida, foi aberta a palavra para que os participantes discutissem qual seria a atitude deles diante da situação.

Os cadetes que participaram do Projeto Educadores para a Paz, no ano 2009, fizeram parte do Grupo Focal 01(GF1), e os cadetes que dele não participaram, compuseram o Grupo Focal 02 (GF2). Cabe ressaltar que a participação nos grupos foi voluntária e, em cada um dos grupos, participaram sete (7) cadetes. Os trabalhos com os grupos foram acompanhados pelo moderador (pesquisador) e por uma psicóloga do Centro de Ensino de Graduação da APM. Por fim, o encontro do pesquisador com os grupos ocorreu em datas distintas.

O encontro entre o pesquisador e os componentes do primeiro grupo focal (GF1) ocorreu em data diferente do segundo grupo (GF2). O local escolhido foi a Academia da Polícia Militar (APM).

Adotou-se o sistema de gravação de áudio dos discursos. O desenvolvimento dos grupos seguiu a seguinte ordem: lanche e momento de descontração; “rapport” com explicações sobre a metodologia empregada, sequência dos trabalhos e procedimentos para os debates; leitura da situação a ser analisada; debate entre os membros e perguntas de direcionamento e encerramento das atividades.

Por fim, foi realizada a degravação do registro de áudio captado durante as seções dos grupos, e as informações derivadas da participação dos dois grupos estudados, foram sistematizadas, confrontadas e analisadas.

O grupo focal foi realizado com a turma do atual 3º ano do CFO 2010, pois metade dessa turma, em 2009, então CFO 2, participou do PREPAZ, mas a outra metade não participou. Ambas formaram a população a ser pesquisada, seguindo o seguinte critério: a participação no grupo foi voluntária para as duas metades da turma, não excedendo ao número de doze participantes, por grupo, pois, segundo Gatti (2005, v.10, p. 22), “ grupos

maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”.

Para nortear os trabalhos do grupo focal, foi desenvolvido um roteiro composto de uma introdução em que o pesquisador explica os objetivos do grupo focal e da outras orientações, seguido da situação hipotética na qual um adolescente se envolve em uma situação como suposto autor de uma agressão contra sua professora. Tudo isso ocorre em um ambiente escolar. Constam, ainda, nesse roteiro, as ações esperadas durante os debates sobre a situação, bem como a pergunta de entrada, as perguntas chaves e a pergunta final, que balizaram as discussões. Ver apêndice.

Por fim, foram realizados contatos com professores da disciplina Direitos Humanos do Centro de Ensino de Graduação (CEG), para conhecer a metodologia empregada na disciplina, bem como visitas *in loco* e contatos com profissionais da área de pedagogia da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), para melhor entender a construção da matriz curricular nacional e sua relação com o ensino de Direitos Humanos. Na **Seção 5** apresentar-se-á a análise dos debates dos grupos focais.

## 5 ANÁLISE DA INTELIGIBILIDADE DE DIRETOS HUMANOS NA 2ª SÉRIE DO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS MILITARES, CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS

Nesta seção, serão apresentados detalhadamente os dados e as informações obtidos durante a pesquisa, os quais são submetidos à interpretação e análise, a partir do embasamento teórico constituído na **seção 2**, que tratou da teoria da competência com ênfase na capacidade do profissional em saber mobilizar os seus conhecimentos teóricos e práticos, com o objetivo de atuar de forma eficaz diante de situações inesperadas.

A base para a análise foi uma situação problema apresentada aos dois grupos envolvendo um adolescente dentro de uma escola pública. A escolha da situação se justifica, pois o que se pretendia era avaliar a inteligibilidade de Direitos Humanos, incluído o direito da criança e do adolescente, porque o PREPAZ teve como campo de atuação as escolas públicas, com um público de jovens com faixa etária de nove a onze anos. A situação traz o seguinte teor:

Você se encontra em uma escola municipal, próxima a um aglomerado, fazendo um contato comunitário, com a diretora que se faz acompanhada da coordenadora de Projetos da escola. A Diretora sai algumas vezes da sala e nestas oportunidades a coordenadora lhe confidencia que esta extremamente estressada, pois trabalha dois turnos, para atender a demanda da escola, tem inclusive que trazer sua filha que passa o dia todo com ela na escola.

A conversa é interrompida pela diretora, que para deixá-lo mais a vontade, traz um refrigerante e copos para se servirem. A conversa segue seu curso normal, quando, derrepente entra pela porta uma professora, muito jovem, aos prantos, acompanhada da supervisora da escola, e ambas acusam AJ, um adolescente, franzino e aparentando no máximo 13 anos, de ter agredido a professora apertando-lhe o pescoço com o braço (gravata).

Antes de qualquer manifestação, a diretora se referindo a AJ, diz em voz bem exaltada: - "você esta vendo este pirralho aí, tenente? eu já não sei mais o que faço com ele, se trata de um aluno problemático, vive dando este tipo de alteração, e mais... ficamos sabendo que ele frequenta uma *lan house*, perto da casa dele, no moro, que é ponto de tráfico de drogas."

AJ contesta esta última afirmação, mas é interrompido pela supervisora, que lhe manda calar a boca, e diz: -'Isto é caso para levá-lo agora para uma delegacia, acho que ele deveria ser preso agora', a Diretora, exaltada, corrobora com a supervisora, enquanto a professora, suposta vítima do adolescente, chora compulsivamente. Todos agora esperam uma decisão sua. O que você faz?

A partir das falas, argumentações, expressões entre outros aspectos, foi realizada a análise das categorias elencadas.

### 5.1 Perfil do Grupo Focal

Essa categoria de análise dedica-se a compreender um pouco mais sobre os participantes (cadetes) que participaram dos grupos focais .

Dos constituintes do Grupo Focal 1 (GF1), nenhum dos sete voluntários era do sexo feminino, seis já eram policiais militares e estavam com mais de cinco anos na PMMG. A faixa etária tendia de 23 a 30 anos de idade. Os policiais militares desse grupo participaram do PREPAZ no ano 2009.

Em relação ao Grupo Focal 2 (GF2), houve pequenas diferenças no perfil de seus constituintes: dos sete voluntários, havia uma participante do sexo feminino, 05 já eram policiais militares e estavam com mais de cinco anos na PMMG. A faixa etária tendia entre 22 a 29 anos de idade. A tabela 1 sintetiza estas informações

**Tabela 1:** perfis dos grupos focais, para análise da inteligibilidade de Direitos Humanos.

Grupos Focais	Participação no PREPAZ	Nº de Participantes		Sexo		Faixa etária
		Total	Com mais de 05 anos de Polícia	Mas.	Fem.	
<b>GF1</b>	Sim	7	6	7	—	23 a 30 anos
<b>GF2</b>	Não	7	5	6	1	22 a 29 anos

Nota: sinal convencional utilizado: — dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

### 5.2 Construção do saber em EDH

Dedica-se nesta subseção a explorar em que medida ocorreu a aceitabilidade das informações sobre Direitos Humanos pelos participantes do GF1 e GF2, na perspectiva de que o conteúdo, a metodologia e os espaços de socialização das informações sobre Direitos Humanos interferem na aprendizagem desse conhecimento conforme foi apresentado na **seção 2**, onde o foco foi a teoria da competência.

#### a) Conteúdo

Com base no programa de disciplina de Direitos Humanos da 2ª série do CBCM/CFO e no Projeto de implementação do PREPAZ, tem-se que houve um acréscimo de conteúdo e carga horária da ordem de 240 %, dos participantes do PREPAZ em relação

ao grupo de cadetes que não participaram do referido Projeto. A Carga horária total da 2ª série do CBCM/CFO é de 30 h/a, que acrescida a 72 h/a do PREPAZ somam 102 h/a para os cadetes que participaram do PREPAZ. O quadro 5 mostra a distribuição desta carga horária e seus conteúdos.

**Quadro 5:** Comparativo de conteúdos de Direitos Humanos por grupo — 2009

Grupo Focal	Conteúdo	Carga Horária	Grupo Focal	Conteúdo	Carga Horária
1 e 2	<b>Unidade I</b> - Padrões Internacionais de Direitos Humanos; - Comentários gerais; - Direito consuetudinário; - Aspectos históricos dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo; - A Declaração Universal dos Direitos Humanos; - Os Direitos e Garantias Fundamentais (Art. 5º, CR/88).	8h/a	1 e 2	<b>UNIDADE IV.</b> -Direitos Humanos, Polícia e Sociedade. - Comentários gerais. - “As treze reflexões” de Ricardo Balestreri, em “Direitos Humanos– coisa de Polícia”.	8h/a
	<b>Unidade II</b> - Atendimento às vítimas da criminalidade e abuso de poder; -A Declaração das Vítimas.	6h/a	1	<b>Conteúdo do Projeto Educador para a PAZ. Módulo Jurídico.</b> Palestra e visitas <i>in loco</i> : -Ouvidoria de Polícia; -Comissão de Direitos Humanos; -Promotoria de Direito Humanos <b>Módulo humanístico</b> -Palestra e visitas <i>in loco</i> : Secretaria de Desenvolvimento social de Minas Gerais; -Secretaria de políticas públicas da Prefeitura de Belo Horizonte. <b>Módulo Pedagógico</b> Capacitação para atuação com crianças (jogos e dinâmicas); Atuação docente nas escolas.	72h/a
	<b>UNIDADE III.</b> - A Diretriz para Produção de Serviços de Segurança Pública – DPSSP-08/2004; - O Manual de Direitos Humanos Servir e Proteger (CICV).	8h/a			

Outro dado importante é que, em que pese ter havido o acréscimo de carga horária, o lapso de tempo para assimilação dos conteúdos do PREPAZ foi relativamente curto, se resumindo a apenas três meses.

#### **b) Metodologia**

A metodologia de ensino de Direitos Humanos na 2ª série do CBCM/CFO constitui-se de aulas expositivas e participativas com a utilização de retroprojektor, projetor multimídia, quadro, giz/pincel, filmes e manuais. O professor tem liberdade para distribuir a turma em grupos de estudo, a fim de propiciar pequenos seminários dentro da sala de aula, criando ambiente adequado para o fomento de discussões e debates acerca dos direitos humanos na PMMG, e a importância do policial militar como promotor do respeito à dignidade humana.

No entanto, o GF1 teve como complemento a metodologia utilizada no PREPAZ, que enfatiza a prática e vivência e que, em síntese, é estruturada em visitas *in loco* às principais instituições de Direitos Humanos estaduais e municipais, palestras temáticas sobre o atendimento aos grupos socialmente vulneráveis, palestra com profissional de psicologia com ênfase no trato com crianças, jogos e dinâmicas lúdicas com profissional de educação não formal, palestra de nivelamento sobre a temática de Direitos Humanos e atuação como docente nas escolas.

#### **c) Espaço de Socialização das informações de Direitos Humanos**

Verifica-se que o espaço de socialização das informações recebidas sobre Direitos Humanos, na perspectiva do GF2, foi o ambiente acadêmico, por meio das aulas expositivas e simulações, mas não houve uma vivência extraclasse.

No que se refere ao GF1, os participantes tiveram como campo de socialização as instituições diretamente ligadas à temática de Direitos Humanos, diálogo com pessoas que atuam na promoção e defesa desses direitos, as escolas públicas e a convivência com as crianças e com a comunidade escolar.

Em que pese haver uma carga horária de 120 h/a para estágio operacional, por meio de policiamento motorizado e a pé, este não é focado na disciplina de Direitos Humanos, e se limita a ambientizar o cadete ao ambiente operacional, o que o torna pouco efetivo, na perspectiva da análise de sua eficácia para inteligibilidade de Direitos Humanos.

Observa-se que a construção do conhecimento referente aos Direitos Humanos foi diferenciada: enquanto o GF1 teve uma ambientação extraclasse direcionada à vivência e aplicação prática dos conhecimentos teóricos sobre Direitos Humanos, o GF2

teve uma metodologia que se restringiu à sala de aula e a estágios operacionais cujo foco não era direcionado para o aprendizado da temática em tela.

### **5.3 Análise da aplicabilidade da Teoria das Competências, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos**

Esta subseção se destina a analisar os debates dos grupos focais, por meio de quatro categorias: (1ª) combinação de saberes teóricos, integração e transferência de experiência e conhecimentos; (2ª) mobilização de recursos emocionais, afetivos e enfrentamento do ineditismo; (3ª) engenhosidade, criatividade e capacidade para ir além do prescrito; (4ª) inteligibilidade de educação em Direitos Humanos.

Pretende-se, por meio dessas categorias, verificar o conhecimento, atitudes e habilidades, dos cadetes participantes dos grupos focais, relacionados à temática Direitos Humanos, tendo como base a teoria das competências.

#### **5.3.1 Combinação de saberes teóricos, integração e transferência de experiência e conhecimentos: Categoria I.**

Nessa categoria, foi analisada a capacidade dos participantes de combinar saberes teóricos, integrar e transferir suas experiências e conhecimentos do meio e procedimental, na resolução da situação proposta, notadamente com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Evitou-se a identificação dos participantes dos grupos focais. No entanto, convencionou-se que os participantes do GF1, serão identificados por letras maiúsculas antecedidas da sigla do grupo, por exemplo, GF1A, GF1B. Já os participantes do GF2, serão identificados por letras minúsculas precedidas da sigla do grupo, por exemplo, GF2a, GF1b.

A primeira a participação, do GF1A, apontou para a forma de atuação dos educadores em confronto com o Estatuto da Criança e do Adolescente: “[...] Para começar a diretora, a professora e a supervisora elas estão mal informadas [...] Tendo realmente 13 anos, o suposto adolescente, a confirmar essa questão, não cabe a prisão dele, tendo em vista que ele não comete crime [...] E as providências, elas estão aí que são outras que não a prisão.” Este participante conclui que: “[...] a providência seria realmente de pegar os pais dessa criança, os responsáveis por essa criança, juntamente com a suposta vítima [...] do ato infracional, e fazer a condução para a delegacia especializada, de atendimento ao menor [...]”

O GF1B discorda do procedimento de condução do adolescente: “[...] não é considerado um ato infracional, porque é praticamente impossível uma pessoa franzina de 13 anos, dar uma gravata numa professora, então eu não entendo como sendo um ato infracional [...]” E conclui: “[...] a própria escola, ela já tem o seu regimento interno a questão que trata as condutas disciplinares dos alunos, entendeu?”

Ao ouvir estas colocações, o GF1C discordou da posição de seu colega: “[...] eu discordo do colega, falar que um adolescente... um menor... uma criança... um pré adolescente de 12 [...] eu já deparei com ocorrência de 12 anos, 13 anos que era maior do que eu.” Este participante conclui: “Então [...] eu verificaria a situação da vítima [...], acalmaria as partes e ouviria, separadamente [...]”

Ao serem questionados sobre como eles viam a aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na situação apresentada, os policiais do GF1 apresentaram vários casos em que se reportam às suas experiências vivenciadas no PREPAZ. De início relatam o desconhecimento do ECA, por parte das crianças e dos educadores, nas escolas onde atuaram. O GF1D afirmou:

[...] Você percebe as falas das professoras, diretoras... Ah prende esse menino logo aí! Até elas mesmo desconhecem quais são as providências legais. As crianças, a escola toda, estão envolvidos com isso [Estatuto da Criança e do Adolescente] tanto é que as professoras que estavam lá assistindo as aulas nossa [...] aprenderam muito mais Estatuto da Criança e do Adolescente e Direitos Humanos, então isso é um incentivo, de toda a escola buscar essa informação. Eu acho interessante trabalhar não só o fato de ter que trazer essa condição para as crianças, mas também para o corpo de educadores.

O GF1E complementou a fala do colega com o seguinte caso:

[...] na hora que foi citado exatamente a mesma situação, numa das nossas dinâmicas lá na escola, a professora perguntou, [...] Até 12 anos é uma providência prende, conduz, não conduz? E surgiu uma reportagem na época de um determinado policial que conduziu uma criança para a delegacia, e foi exatamente que o colega falou criança de 12 anos... 10 anos um negócio assim, que estava numa escola e a viatura acabou conduzindo. Então surgiu essa pergunta lá e todo mundo disse nossa é mesmo? A professora [...] falou ah eu não sabia também. Então, vai exatamente de encontro essa pergunta, a própria escola, direção, coordenação a gente pode está sendo um pouquinho até exagerado aqui, mas a gente viu na prática que eles não sabem o direito, os deveres relacionados ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Então quando a gente levou, parecia novidade... Que tinha acabado de ser criado o Estatuto da Criança e do Adolescente. E na verdade não era. Deveriam saber de cor e salteado.

Verifica-se que, no GF1, os participantes usaram nomenclaturas próprias como adolescente e ato infracional, no entanto houve divergência no que se refere à forma procedimental com relação à condução ou não do adolescente; outros, porém se

equivocaram com relação a nomenclatura utilizada para a pessoa com 13 anos de idade “um adolescente... um menor... uma criança... um pré adolescente de 12”( segundo o Estatuto da Criança e do adolescente, é considerada criança pessoas com idade entre 0 a 12 anos incompletos e adolescente de 12 a 18 anos incompletos). Nesse grupo, todos os participantes integraram seus conhecimentos, conformando-os com experiências práticas vivenciadas por eles durante o PREPAZ.

O GF2, a princípio, se limitou em analisar a situação, sem, contudo, citar o Estatuto da Criança e do Adolescente; das falas iniciais a única que fez menção a conhecimentos teóricos sobre o ECA foi a seguinte: “ [...] recentemente eu vi uma reportagem no Fantástico sendo aplicadas medidas sócio educativas dentro da escola, por juízes no estado da Bahia [...] os adolescentes eram punidos na escola, eles tinham que pintar a quadra, [...] Eles tinham que fazer faxina.”

Ademais, todos concordaram com a condução do adolescente. No entanto, ao serem questionados sobre como eles viam a aplicabilidade do estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na situação apresentada, os policiais do GF2 fizeram observações sobre o formal e o factual no que se refere à aplicabilidade do ECA. Alguns elogiaram o texto formal, mas alegaram que factualmente não há aplicabilidade do ECA. Assim o GF2a afirma:

[...] a parte da... vamos se dizer assim, da punição do ECA, vai facilitar , a gente vai lá leva e pronto, mas e o lado dos direitos? Ele não esta sendo respeitado, o que o estado tem que fazer para aquela criança, será que está fazendo? As escolas são de qualidade? As professoras estão bem capacitadas? Ele está tendo uma casa um lugar para dormir? [...]

O GF2b corrobora, e contribui com este raciocínio:

[...] por mais que algumas pessoas, alguns policiais falem que essas falhas do ECA seja um ultraje para a ação policial é ... Muito pelo contrário, o policial é mais atingido pelas falhas do ECA como cidadão do que como policial em si, porque a gente, o policial, como sociedade todos nós gostaríamos que o ECA estivesse funcionando de uma maneira perfeita se tivesse acontecendo de uma maneira do jeito que está escrito, mas acontece que a gente vê o que não está acontecendo e não é feito nada para que aconteça,[...] o que a gente vê , é o pessoal chegar e falar ,não... abaixa a maioria, a população pede abaixo a maioria mas a gente não vê ninguém estudando o ECA ,o debate, eu já vi vários debates a respeito da maioria penal mas eu nunca vi um debate de como trabalhar o estatuto da criança e do adolescente eu não vi na televisão um debate a respeito desse tema como a sociedade tem que trabalhar esse estatuto como o que a gente tem que exigir, o que ele tem que exigir para que isso funcione, o que é que a gente precisa? Que a gente não vê.

O GF2c, também afirma que os problemas do ECA estão ligados a sua aplicabilidade “[...]Quando eu digo problema do ECA, do Estatuto da Criança e do

Adolescente é o seguinte... é o problema que advêm das falhas que ocorrem depois quando começa a aplicação dele [...]”.

Ao ouvir esta afirmativa, o GF2d discorda de seu colega e afirma: “[...] na verdade eu acho que o estatuto não tem problema, o problema é de que o estado proporciona para que ele seja colocado em prática. [...]”.

Sobre essa afirmação, o GF2e concorda que existe falha ao se aplicar o ECA e diz: “[...] o ECA é perfeito, mas o que vem depois, a partir dali, é teoria. Você leva uma criança, e as vezes não tem um conselheiro tutelar, e isso a gente vê todos os dias[...]”.

Por fim, o GF2f salienta a importância da prevenção: “[...] eu acho que não, só para atuar repressivamente com esse aluno eu acho que não. [...] porque o ECA não refere, não fala só sobre condução [...] ele tem uma base em si, ele diz que criança tem direito a lazer, moradia[...]”.

Verifica-se que o GF1 transferiu para a situação apresentada o seu “saber de experiência”, adquirido por meio do PREPAZ, e mobilizou esse saber, resultando em uma análise mais substancial sobre a situação apresentada, as várias vivências relatadas pelo grupo durante as experiências nas escolas, ilustraram os argumentos unitizados. Observou-se que o GF1 integrou seus “saberes teóricos” a seus “saberes do meio”, quando analisam a situação das escolas e afirmam, baseados em sua experiência no meio escolar, que há um desconhecimento do ECA pelas crianças, professoras e diretoras, bem como analisam as implicações deste desconhecimento na rotina das escolas. Os saberes procedimentais foram revelados pela forma de finalizar a situação. Percebe-se que os procedimentos foram, em sua maioria, voltados à resolução legalista da situação, culminando com a condução do adolescente.

No entanto, o GF2 teve dificuldades no que tange a transferência de “seu saber de experiência” para a situação analisada pelo grupo focal, mormente porque não vivenciaram a realidade escolar, “saber do meio”, senão com atuações repressivas, por eles reportadas durante os debates. No que se refere ao “saber teórico” pouco foi mobilizado o conhecimento sobre o ECA, e, quando estimulados a debater sobre o assunto, se limitaram em tecer críticas sobre sua aplicabilidade prática. Com relação aos “saberes procedimentais”, houve pouca diferenciação se comparado ao GF1, pois a finalização da situação também foi em, sua maioria, legalista.

### 5.3.2 Mobilização de recursos emocionais, afetivos e enfrentamento do ineditismo: Categoria II

Nessa categoria, buscou-se verificar como os participantes dos grupos mobilizaram recursos emocionais e afetivos na resolução do problema proposto e no enfrentamento ao ineditismo que subjaz a situação a eles apresentada.

O GF1A demonstrando tranquilidade e segurança ao falar propõe ouvir as pessoas antes de tomar providências:

[...] você deve deixar mais a pessoa conversar, logicamente uma técnica de aproximação de pessoas para você separar, para abstrair qual é o problema ali, conversar com uma parte, conversar com a outra e deixar mais as pessoas conversarem e você ouvir mais, para saber qual vai ser a medida que você vai tomar. Esse é o meu posicionamento e não tomar nenhuma medida precipitada[...]

O GF1B concorda com a situação de não se deixar levar pelas emoções e agir com equilíbrio:

[...] a gente não pode esquecer que a gente é polícia, a nossa intervenção... e isso a gente tem que ter isso bem claro, ela é muito difícil. Mas, ao mesmo tempo em que nós temos que estar preocupados em proteger aquele menor aquela pessoa com a informação, nós temos sim que também proteger aquela pessoa que está sentindo vitimada, o policial é muito disso, muitas vezes ele é psicólogo, muitas vezes ele é professor, muitas vezes ele é pastor, porque ele tem que intervir na situação em diversas situações que fogem ai da rotina [...] concordo com o colega a avaliação ela é muito importante[...] Na hora que eu for fazer essa avaliação como que eu vou me portar diante daquela pessoa que está se dizendo vítima e diante desse menor que, ao que parece, ele cometeu sim, um ato infracional[...]

Ainda o GF1B, demonstrando emoção ao falar, apresenta um caso, vivenciado por ele durante o PREPAZ.

[...] só para relatar aproveitando o ensejo fazendo uma exemplificação numa escola particular a única particular do programa foi a que participei, tive o privilégio de participar e tinha um determinado pré adolescente [...], uma criança 11 anos, mais ou menos dessa idade que era totalmente agressivo ao colega, só vivia de boné, só usava boné, boné baixinho não conversava, e depois durante o terceiro quarto encontro a professora chamou a gente, até com a própria professora, nós fomos adquirindo confiança fomos aproximando, no decorrer do Projeto, em um determinado momento, em uma oportunidade do nada ela me chamou no canto e falou olha esse menino é assim, ele está com problema, a família dele é isso a família dele é usuária de drogas e eles já está andando com pessoas assim assado na esquina mora aqui no bairro uma família boa., só que ele está indo para esse lado só que ele está gostando do programa, ele já veio falar ,ele já não vem de boné a partir do quarto encontro ele já não foi de boné, ele só andava com um bonezinho baixinho todo fechado e ele a partir daí já veio com gelzinho no cabelo, cabelo moicano e tal e já brincando, falando, participando bem motivado mesmo no programa, aí a professora ao final ela veio emocionada tal... e falou o Projeto já salvou um . Foi muito bacana.

Observa-se que, no GF1, a forma de lidar com o ineditismo da situação foi relacioná-la com seus saberes experienciais, transferindo-os para a situação em tela; os relatos das vivências facilitaram o desenvolvimento do debate, e, durante os relatos verificou-se que os aspectos afetivos afloram em todos os participantes, muitos se emocionaram em lembrar as histórias em que atuaram como mediadores e educadores nas escolas. No entanto, ainda prevaleceu o aspecto do formalismo legal em algumas falas, notadamente no que se referia à destinação do adolescente envolvido na situação proposta.

No GF2, a primeira participação apontou para a imparcialidade ao agir e a importância de ouvir as pessoas antes de tomar decisões: “[...] acho que a gente não pode ir pelo lado das emoções. Ser levado pelas emoções dos outros principalmente que a gente está ali para resolver uma situação a gente tem que ser imparcial, chegar ali, e só ouvir o lado da professora não é correto.”

Algumas vivências foram relatadas pelo GF2, no entanto o contexto dos casos foi bem diferenciado se comparado ao GF1, eles apontaram para a repressão, como relata o GF2a: “[...] eu estagiei com a GM[Guarda Municipal] e a gente fez ocorrência de bomba na escola, teve que acionar o GATE [...] e era pré escolar”. O GF2b relata assim sua vivência “[...] pegaram um menino com um projétil, cartucho 380, chegaram na casa dele e pegou uma 9 milímetros, ou seja, tinha mais armas.” Concordando com seus colegas o GF2c relata “[...] e eu peguei um cigarrinho de maconha no chão [da escola].”

Ao se referir as escolas, o GF2d, demonstrando estar convicto de suas afirmações, conclui: “[...] Todo esse tato que a gente tem [...] mas o crime não tem, que a gente não ocupa, mas o tráfico vai lá e ocupa, a escola é o lugar que está vazio, o gato saiu o rato faz a festa é a escola que está vazia lá é ponto de tráfico e de violência e por aí vai, prende armas direto, munição [...]”

O GF2e reforça a questão do controle emocional ao resolver a situação “[...] por isso que eu falo que a polícia pode intervir no início do problema [...] não deve agir no ímpeto da emoção. Ah! ele é problemático? Ele é vagabundo? Tem que prender mesmo! [...] Não concordo, tem que agir sim, mas porque o menino agrediu a professora.”

Dois participantes demonstraram, em suas falas e expressões, serem a favor do retorno de uma linha mais dura; no que refere à disciplina nas escolas, um deles GF2f, afirma: “[...] eu vejo é o seguinte, quem tem mais habilidade para fazer isso aí [disciplinar os alunos] são os educadores...Por que não fazem? Por que não tem segurança para isso, [...] Eles são reféns.” O outro GF2g corrobora: “[...] o respeito vem acabando ao longo do tempo [...] eu conversei com o meu pai, por exemplo, na época do meu pai os alunos apanhavam

dos professores é... palmatória, ele me conta que ele apanhou na escola [...] hoje em dia a gente vê o contrário o aluno bate no professor. Ele já dá aula com medo.”

Os participantes, ao fazerem tais observações, apresentaram segurança ao falar e demonstraram estar descontentes com a forma branda com que os alunos são tratados atualmente, nas escolas públicas. Observa-se que o GF1 manteve a tônica da discussão sobre a escola, convergindo o assunto para um viés mais repressivo; suas vivências apresentadas foram adquiridas durante sua atuação policial repressiva, alguns vêem a escola como um local em potencial para o tráfico de drogas e violência, pouco foi relatado sobre a rotina das escolas, e os saberes experienciais foram utilizados no sentido de reforçar esse debate.

No aspecto emocional, em que pese muitos relatos terem apontado para a reflexão antes da ação, outros apresentaram, em suas expressões, um descontentamento com a disciplina nas escolas. Aspectos afetivos não foram observados e o fator legal também foi predominante, o procedimento final foi a condução do adolescente.

Observa-se que o GF1 mobilizou seus recursos emocionais, relatando situações em que atuaram diretamente em uma situação real nas escolas, inclusive relatando as formas encontradas para resolução dessa situação, demonstrando emoção ao falar. Esse fator é relevante na medida em que fica em conformidade com a mobilização dos recursos emocionais conforme Le Boterf (2003). Nota-se a diferença das opiniões se comparado ao GF2, cujos depoimentos criticam a disciplina nas escolas sem se aprofundarem nos problemas da comunidade escolar, notadamente das crianças, propondo inclusive métodos mais radicais de controle desses alunos. Ademais, ambos os grupos enfatizaram o equilíbrio emocional ao lidar com a situação aparentada.

### **5.3.3 Engenhosidade, criatividade e estratégias para ir além do prescrito: Categoria III**

Nessa categoria, observou-se a forma como os participantes de ambos os grupos superaram os níveis de complexidade da situação apresentada, bem com a capacidade de ir além do meramente prescrito.

Diante da situação apresentada, observou-se que os participantes do GF1 reagiram de forma objetiva, mobilizando saberes experienciais adquiridos no PREPAZ. As sugestões de resolução do problema caminharam para o diálogo e análise da situação antes de qualquer providência. O GF1A sugere a resolução do problema da seguinte forma: “[...] eu verificaria a situação da vítima [...] acalmaria as partes ouviria, separadamente as partes [...] acalmava os ânimos.” Corroborando com o colega, o GF1B relata: “[...] a gente tem que fazer uma avaliação realmente criteriosa, tem que buscar aí a motivação para aquele fato

[...]” O GF1C também aponta para o diálogo e para ações ponderadas: “[...] somos policiais devemos ser imparciais e buscar realmente a verdade dos fatos. Como é que vamos fazer isso? Todos nós recebemos técnicas para fazer isso [...]”, o GF1D, aponta para a resolução de conflito: “[...] diante de um conflito a gente tem que atuar como um mediador de conflitos, “[...] a gente deveria separar as duas partes e analisar e dar orientação para as duas partes [...] propiciar esse jovem um encontro com a assistente social, com um acompanhamento psicológico e também verificar a situação dos professores, eles estão passando por dificuldades também [...]”.

Ao serem questionados se a apreensão do adolescente influenciaria de forma positiva, na mudança de comportamento na escola, o GF1E reagiu com a seguinte resposta “[...] Não. [...] eu acho que só naquele momento ali que ia resolver o problema da escola, da professora, tirar aquele momento para ter uma satisfação momentânea, agora para poder resolver o problema dele, seria aquela intervenção mais efetiva [...].” O GF1F corrobora a opinião do colega: “[...] É paliativo [...] é imediatista [...] tira o problema daqui, amanhã é outro dia.”

O GF1F, conclui: “[...] uma atitude dessa aí pode [...] ser uma atitude imediatista [...] Ela vai tirar aquele problema dali e poderão surgir [...] outros [...], e esse jovem em especial [...] se ele for inserido em [...] algum desses institutos [...] que recebe esses jovens talvez lá a situação venha piorar ainda.”

No GF2, alguns componentes enfatizaram que a atuação nas escolas não é função da polícia, como afirma, de forma bem segura, o GF2a:

[...] eu acho que na escola não é lugar de entrar polícia, eu já participei de diversas operações em que os professores queriam que a gente fizesse busca em alunos isso não é função de polícia eu acho que ali a gente estava tendo uma falha [...] eu acho que a polícia não vai abraçar, isso não é função da polícia militar o estado está falhando e não é sempre que o estado vai falhar e a polícia tem que agir [...]

Ao analisar a situação, o GF2b afirmou, de forma enérgica: “[...] todos esperavam a minha decisão, o que eu faria ali, eu não posso agir só porque a mulher falou entendeu?” O GF2c, porém discorda da análise do colega: “[...] tá a gente não pode agir, mas a partir do momento que a professora chegou lá, ela tá chorando, você olhou, realmente houve agressão, vai fazer ocorrência policial normal [...] a diretora já fala que ele é um aluno problemático, já deu problema outras vezes da mesma espécie de agressão e tal [...]”.

Os demais depoimentos se limitaram a analisar a situação sem, contudo, direcionar para possíveis soluções do problema. Os depoimentos seguiram a linha de que a escola está sujeita à violência e há uma fragilidade no controle da comunidade escolar sobre os discentes.

Ao serem questionados se a apreensão do adolescente resolveria a questão de indisciplina dele na escola, os participantes do GF2 ficaram divididos, houve divergências com relação à questão apresentada, o GF2a afirma: “[...] Da disciplina não. Não resolveria. Porque às vezes [...] o problema pode estar em casa [...] então não eximindo das responsabilidades de tomar as providências policiais eu acho que deveria assim...” este mesmo participante conclui “[...] acho que deveria assim... em outra oportunidade fazer contato com A.J, conversar com ele em particular, separado da diretora da professora, buscar realmente o motivo daquela atitude dele [...] verificar com os pais dele, com a mãe dele. Buscar a origem do problema ver o que está acontecendo.” No entanto, ao ser questionado por um seu colega: “Você levaria ou deixaria?” GF2a afirma : “ Pra delegacia? Levaria faria a ocorrência policial normal [...] Não resolveria o problema mas eu ia buscar a origem do problema.”

O GF2b, demonstrando ser austero, diverge da opinião dos colegas [...] Pode ser que não, pode ser que sim. Pode ser que ele tenha uma vergonha tão grande que nunca mais vá cometer outro ato [...] está na lei eu vou levar e pronto e acabou. Entre fazer a coisa certa e a possibilidade de resolver eu faria a coisa certa... Faria o que tá previsto rezando para que resolvesse do que... Ah isso não vai resolver. “

Percebe-se que o GF1, ao ser confrontado com uma situação problema, conseguiu, de forma mais coerente, refletir sobre sua ação e propor possíveis soluções para a questão apresentada. Ao serem questionados sobre a eficácia da solução dada à situação (condução do adolescente), o grupo foi coerente em reestruturar suas estratégias e a refletir que tal solução não seria eficaz no sentido de melhoraria o problema de disciplina do adolescente, o que esta bem coerente com os aspectos apresentados por Schön (2000).

No que se refere ao GF2, observa-se que os participantes, diante da situação apresentada, se restringiram a críticas sobre o atual sistema disciplinar nas escolas, pouco acrescentando sobre a solução do problema. Quando questionados sobre a eficácia da condução do adolescente, as opiniões se dividiram.

#### **5.3.4 Inteligibilidade de educação em Direitos Humanos: Categoria IV**

No GF1, nos debates sobre a situação apresentada, praticamente não houve menção do vocábulo Direitos Humanos, no entanto, quando foi questionado pelo

pesquisador qual a relação que havia entre o problema apresentado e a questão de Direitos Humanos, as opiniões foram no sentido de que em todos os fatos observados, na situação apresentada, havia uma ligação com o respeito aos direitos fundamentais. O GF1A relata:

[...] O policial, como garantidor dos Direitos Humanos, é peça fundamental nessa situação, ele está atuando na formação de pessoas[...] E muitas vezes como eu disse no início ele restringe o direito de uns em prol da atividade. E a forma de como ele faz isso é muito importante, que ela seja menos traumática possível e que ela tenha uma continuidade no sentido de que, aquela pessoa, que ora ela está tendo os seus direitos restringidos, vamos supor esta condução desse adolescente.... Está tendo o seu direito restringido, que ela possa depois ter a confiança naqueles mesmos policiais que fizeram essa restrição dos seus direitos, para poder garantir direitos. E então a participação policial nisso aí é muito importante essa relação de confiança com todas as partes [...] De forma a poder atender bem de todas as partes ela é muito importante, o policial foi dito aqui várias vezes ele não pode se envolver ele não pode tomar parte num problema deste. Ele tem que lembrar que ele está ali realmente para intervir de uma maneira benéfica para ambas as partes mesmo quando ele é obrigado a restringir o direito de uma pessoa, que tem que atuar de uma forma profissional de uma forma ética, para realmente ele poder estar produzindo o serviço dele de uma forma correta, e vai colher um fruto de melhor qualidade.

O GF1B, corroborando com a fala do GF1A diz que:

Só completando a fala do [...] o policial é pedagogo da cidadania, então [...] nessa relação com os Direitos Humanos, o policial [...] em muitos locais, é o único que está presente ali. Então, mais do que qualquer outro órgão [...] ele vai [...] orientar ali essas as pessoas [...] com uma noção de Direitos Humanos, até mesmo para motivar as pessoas [...] buscar o conhecimento dos direitos e deveres, não só dos receptores deles, que são as crianças e os adolescentes, mas para ajudar na educação das professoras, elas vão saber como lidar com esse tipo de problema até onde elas podem ir, onde elas podem procurar quando acontecer alguma coisa podendo ter um apoio, a polícia tem que estar inserida nesse ponto [...] um contato desse [...] pode ser decisivo, pode originar todo o processo de resolução de conflitos de um determinado local[...].

No GF2 a discussão sobre a relação dos direitos com a situação apresentada transcorreu com outro viés discordante do GF1. O debate seguiu uma linha de raciocínio, que entende haver algo errado com o discurso de Direitos Humanos, pois, na opinião do GF2, enfatiza-se os direitos do autor de delitos em detrimento ao das vítimas. Nesse sentido o GF2a afirma:

[...] toda pessoa que mexe com Direitos Humanos, quando ela vai passar alguma coisa para a tropa ela tenta passar a seguinte impressão: Direitos Humanos não é direito de bandido [...] tenta passar isso. As vezes até agente fala, Direitos Humanos, direitos dos manos né? A gente também vê em slides, não tem quando você vai estudar a disciplina que não toque nesse assunto, né? que a tropa fala isso, mas que não é bem isso. Mas a gente tem que vê o seguinte aonde... onde é que Direitos Humanos está errando, que está ou se é que está errando o que é que está acontecendo que está passando essa noção, porque está passando essa noção para a tropa. Alguma coisa está acontecendo, então é a hora de olhar para o umbigo e

pensar tá acontecendo alguma coisa que o pessoal está sempre pensando isso? Será que o pessoal está sendo cabeça dura mesmo? Será que o pessoal está sendo cabeça dura mesmo o está acontecendo alguma coisa então eu acho que Direitos Humanos tem que passar a ver a coisa de maneira ampla, ter uma visão ampla quem mexe com Direitos Humanos tem que ter uma visão ampla entendeu?

Corroborando com o GF2a o GF2b complementa: “[...] o que eu acho aqui, que todos os estudos de Direitos Humanos deveriam começar a avaliar, como ele falou, não só o autor, mas também a vítima [...]”. Um terceiro participante conclui: “[...] Eu concordo no sentido de que sempre que tem um autor [...] alguém tomou um algum prejuízo em algum sentido, ou foi na sua liberdade, ou foi na opinião, entendeu? Então algum direito dele foi banido por ter um autor [...]”.

Nessa categoria, observa-se que, no GF1, as falas são no sentido de instrumentalizar a questão de Direitos Humanos de forma a levar as pessoas conhecimentos sobre os seus direitos e deveres, de forma a buscar constantemente a mediação de conflitos, as expressões: “policia! garantidor dos Direitos Humanos” e “policia! pedagogo da cidadania” foram utilizados de forma bem convicta pelos participantes desse grupo. Verifica-se uma relação aqui com a teoria das competências estudada na **seção 02**, pois há uma reflexão na ação desses policiais, que conseguem transferir seu saber experiencial (participação no PREPAZ) e mobilizá-lo com seu conhecimento teórico sobre os Direitos Humanos, convergindo para a construção de um conceito de Direitos Humanos e atuação policial, bem próximo do que se espera para um profissional de segurança pública, ou seja, de se entender como cidadão possuidor de direitos e, enquanto policial, de respeitar, promover e garantir a efetivação dos direitos fundamentais das pessoas.

No entanto, percebe-se que o GF2 manteve uma opinião cristalizada, sobre o tema Direitos Humanos, com a perspectiva de que ele só favorece aos infratores da lei, não fazendo nenhuma consideração ao caráter universal destes direitos e sua relação com a atividade policial, contrariando a expectativa de conhecimento a cerca do tema que estes policiais já deveriam possuir, com uma carga horária de Direitos Humanos, já cumprida, da ordem de 90 h/a.

#### **5.4 Análise das opiniões dos participantes do Projeto Educadores para a Paz, durante suas ações no Projeto.**

A análise dos relatórios, “e-mails” e opiniões dos cadetes têm sua importância na medida em que traz em informações sobre as emoções, dificuldades e atitudes dos cadetes, que foram registrados a época de realização do PREPAZ.

É bastante empolgante a atividade. Um Projeto como este faz refletir mais sobre nossas atitudes com nossos colegas, com as pessoas que convivemos em geral, o

que gerou em todos um grande crescimento pessoal. Eu só tenho a agradecer essa oportunidade.

O Projeto é de extrema importância para a humanização do policial militar e para romper paradigmas ainda existentes entre polícia e comunidade.

Adorei e me envolvi muito com o Projeto! Ele despertou em mim algo que não conhecia: um sentimento tão grande de ajudar os outros, principalmente as crianças. Que Deus ilumine a todos nós nesta caminhada!

Os relatos registram o entusiasmo e as impressões dos cadetes sobre o PREPAZ, todos eles demonstram que o ineditismo trouxe uma nova perspectiva no que se refere ao aprendizado de Direitos Humanos. Esse relato ilustra o que afirma Schön (2000) e Perrenoud (1999), no sentido de que os currículos e programas não podem prescindir de momentos em que as atividades práticas sejam privilegiadas, para que haja um contato do discente com a prática, e que esses momentos são um campo fértil para a assimilação dos conteúdos teóricos, e aquisição de saberes de experiência, o resultado da integralização destes saberes é a construção de novos conhecimentos, habilidades e comportamentos.

O Projeto foi de extrema importância para o nosso engrandecimento profissional, pois, nós, policiais militares, costumados a lidar com o produto da infância desorientada, que é o [...] infrator. Participando do cotidiano dessas crianças podemos compreender os problemas que as levam a tornarem-se infratores. Dessa forma, quando no atendimento de ocorrências envolvendo essas pessoas poderemos tomar melhores providências, entendendo melhor sua realidade. Outros importante fator é ter percebido a importância que penas ações têm diante de crianças tão carentes de carinho e atenção e como nós, policiais, podemos influenciar positivamente na vida dessas crianças.

Outro relato traz mais dados interessantes a este estudo. Trata-se aqui de uma experiência vivenciada por um cadete:

Aprendemos muito com o Projeto. Pudemos nos identificar com mundos diferentes, que já tínhamos a noção de como era, mas nunca havíamos presenciado tão de perto. Aprendi muito a respeito dos Direitos Humanos. Pudemos conhecer a verdadeira situação do nosso meio, a situação das pessoas que não têm a quem recorrer, vivem em meio às drogas, violência familiar, etc.

O Relato abaixo retrata o envolvimento do cadete, e seu entusiasmo em apresentar o resultado de seu trabalho com as crianças. Aqui se percebe que este acreditou no PREPAZ e agora atesta sua eficácia. Isso é primordial para seu aprendizado.

[...] Poxa, essa semana foi super bacana o Projeto... É nítida a melhora que os alunos tiveram. Teve uma hora que a professora parou no meio da sala, eu perguntei se tinha acontecido alguma coisa ela falou 'estou impressionada em vê-los brincando assim. Antes só brigavam uns com os outros'. Realmente parece ser outra turma desde o primeiro encontro".

Estes relatos evidenciam a mudança de percepção que o cadete possuía sobre as crianças de comunidades carentes e expressa sua preocupação, em melhorar a qualidade de atendimento a essas. Ademais, retrata os laços de afetividade que foram

desenvolvidos entre eles, policiais, e a crianças. Como afirma Le Boterf (2003, 106), a mobilização dos recursos emocionais, é fundamental, para um agir competente e consciente.

Os jogos utilizados, durante as lições, são obras da genialidade e do conhecimento sobre Direitos Humanos dos cadetes participantes do PREPAZ 2009. Percebe-se nitidamente o “saber-fazer” ou capacidade operacional conceituado por Le Boterf (2003). Houve aqui uma sistematização do intelecto, que resultou na mobilização dos diversos saberes ( teóricos, do meio e procedimentais), que resultaram em uma ferramenta pedagógica para auxiliar na construção do conhecimento, sobre Direitos Humanos, pelas crianças durante o módulo pedagógico do PREPAZ. O relato abaixo demonstra a constatação da eficácia destes jogos por um cadete:

[...] As crianças adoraram o jogo SOBE E DESCE[...] Noto que as crianças estão cada dia mais interessadas e perguntam o porquê não vamos mais vezes a escola durante a semana!Nossa presença na escola é sempre uma festa!!!)

O vínculo está começando a se firmar. A turma está mais comportada, a Lição foi cumprida na íntegra. Foi excelente. A turma adorou o jogo SOBE E DESCE, ficaram muito interessados e o mais importante estão realmente aprendendo sobre Direitos Humanos.

Por fim, observa-se, por meio dos relatórios e dos debates do grupo focal, que os cadetes participantes do GF1, desenvolveram uma visão muito mais ampla sobre a questão de Direitos Humanos, o que lhes proporcionou um melhor entendimento da aplicabilidade prática desses direitos, se comparado ao GF2, em que a construção do conhecimento sobre o tema ficou restrito à sala de aula. Com base nessas informações, passa-se agora à conclusão deste estudo.

## 6 CONCLUSÃO

A pergunta desta pesquisa foi no sentido de investigar em que medida o PREPAZ influenciou na inteligibilidade de Direitos humanos, pelos cadetes que dele fizeram parte em 2009. Para a compreensão deste objeto de estudo, Educação em Direitos Humanos e sua inteligibilidade na formação policial, buscou-se, inicialmente, uma base teórica que lhe desse suporte. Essa base se concentrou na teoria das competências, seu conceito e sua aplicabilidade na formação policial. Destaca-se que o conceito de competência proposto por Perrenoud (1999), Schön (2000), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003) se aplica à situação observada no quadro desta pesquisa.

Quanto aos determinantes teóricos selecionados para a pesquisa, em Perrenoud (1999), Schön (2000), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), assinala-se que o preparo, tanto do profissional, quanto do aluno, é fundamental para que este adquira a habilidade de mobilizar saberes e agir de forma eficaz e consciente em uma situação prática, em um determinado contexto. Há convergência também na concepção de que somente os saberes não são suficientes para que um profissional possa reagir eficazmente em uma situação complexa indo além do meramente prescrito.

É necessário que se saiba mobilizar saberes para tomadas de decisões eficientes, que resultem em resolução de problemas, e isso, se processa com a prática. No entanto, como Brandão (2008), afirma que as estratégias e métodos de aprendizagem, ligadas ao desenvolvimento de competência, devem ser objeto de estudo de pesquisadores. Nesse sentido, os autores Sternberg e Grigorenko (2003), oferecem uma visão recente sobre a questão do método de ensino, através da teoria da inteligência plena. Esses métodos são aplicáveis à temática Direitos Humanos dentro da formação policial, no que se refere a uma boa aceitação do tema por parte dos policiais.

A contribuição desses dois grupos de autores foi pertinente no sentido da percepção de que o olhar sobre a formação policial, requer, em primeiro lugar, espaços em que o policial possa vivenciar na prática o que é ensinado em sala de aula, desenvolvendo competências que irão levá-lo a executar suas atividades, indo para além do prescrito, tomando decisões acertadas em situação de complexidade. Em segundo lugar, os conteúdos e metodologias devem apontar para um aprendizado mais participativo e experiencial, com atividades que se desenvolvam para além dos muros acadêmicos, e os professores devem se conscientizar da importância dos aspectos práticos da docência e da instrumentalização para torná-la mais atrativa e inteligível aos alunos.

Na **seção 3**, apresentou-se o contexto macro e micro da Educação em Direitos Humanos: por meio do estudo do conceito de EDH e sua importância a nível global, mormente no que se refere à paz e segurança internacional, apresentaram-se os principais documentos que dão legitimidade ao tema, a sua aplicação a realidade brasileira, a sua contribuição para a formação cidadã de militares e policiais.

A Educação em Direitos Humanos, também foi relacionada ao contexto da segurança pública brasileira e sua vinculação à matriz curricular nacional da SENASP, que, por sua vez, propõe a transversalidade do tema com as demais áreas do conhecimento, relativas à formação policial. Em segundo, constrói uma contextualização histórica dos métodos do ensino policial, na PMMG, ao mesmo tempo em que, remonta as percepções sazonais, na Corporação, sobre a temática Direitos Humanos, bem como a evolução dos métodos de ensino, dessa disciplina, nos cursos da instituição policial militar.

Apresentou-se o Projeto Educadores para a Paz, seus objetivos e sua metodologia de emprego, descrevendo seus módulos e instrumentos didáticos. Percebeu-se que o PREPAZ, surgiu como ferramenta pedagógica, alternativa, utilizada no ensino de Direitos Humanos, para os cadetes da segunda série do Curso de Bacharelado em Ciências Militares, Curso de Formação de Oficiais (CBCM/CFO), em 2009.

Por meio da técnica de grupo focal os quais realizada a pesquisa de campo, que contou com a participação de cadetes voluntários, que participaram do PREPAZ, no ano 2009 e constituíram o Grupo focal 1 (GF1). O Grupo Focal 2 (GF2), por sua vez, teve como participantes cadetes mesma turma que os demais do GF1, no entanto estes não participaram do PREPAZ. Em seguida, apresentou-se a situação hipotética utilizada durante a dinâmica dos grupos, em que ocorreram os debates e o registro de áudio destes. Estabeleceram-se as categorias para análise dos discursos de ambos os grupos.

A análise, de ambos os grupos focais foi realizada com base nas seguintes categorias: a Combinação de saberes teóricos, integração e transferência de experiência e conhecimentos; mobilização de recursos emocionais, afetivos e enfrentamento do ineditismo; engenhosidade, criatividade e estratégias para ir além do prescrito; inteligibilidade de educação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, assinala-se que, na categoria Combinação de saberes teóricos, integração e transferência de experiência e conhecimentos, os cadetes que participaram do GF1 conseguiram mobilizar seus saberes no sentido de utilizar as vivências e experiências do Projeto, para resolver a situação hipotética, sugerida durante a dinâmica dos trabalhos do grupo. Percebeu-se claramente que os participantes estavam

familiarizados com situações que envolviam crianças e adolescentes. O termo Estatuto da Criança e do Adolescente foi utilizado com mais frequência por eles, fator, que tornou os debates mais direcionados.

As vivências tiveram contextos semelhantes, os participantes, em princípio apresentaram os casos que vivenciaram (geralmente um problema de comportamento de um adolescente ou da criança, onde esteve) e logo em seguida relataram suas estratégias de resolução daquele problema. Por fim, apresentaram os resultados finais de suas intervenções, demonstrando, entre outras emoções, a de satisfação e orgulho de suas atitudes.

No entanto, os participantes do GF2 utilizaram poucas vivências, e as que foram apresentadas demonstraram que o contato deles com crianças e adolescentes se restringiu a momentos em que aqueles atuaram como infratores. No que se refere ao termo Estatuto da Criança e do Adolescente, praticamente não foi utilizado pelo grupo, nos debates espontâneos. Conclui-se que, nessa categoria, o PREPAZ foi um vetor de vivência, experimentação e integração dos saberes teóricos e práticos, ficando nítida a diferença de discursos entre os dois grupos.

Na categoria, mobilização de recursos emocionais, afetivos e enfrentamento do ineditismo, o GF1 demonstrou em seus relatos emoções e afetividade ao se referirem as crianças e adolescentes as quais tiveram contato durante o PREPAZ. No entanto, no GF2, os aspectos emocionais observados foram de indignação com relação à ausência de um controle disciplinar mais rígidos nas escolas.

Com relação à mobilização dos recursos emocionais para resolução da situação proposta, tanto os integrantes do GF1, quanto os do GF2, foram unânimes em assinalar uma resposta mais refletida, permeada de diálogo e imparcialidade, antes da tomada de decisão.

Na análise da categoria engenhosidade, criatividade e capacidade para ir além do prescrito, os dois grupos finalizaram a situação com a condução do adolescente até uma delegacia especializada. No entanto, ao serem questionados se tal procedimento resolveria a indisciplina do adolescente A.J (nome hipotético utilizado, na situação proposta nos grupos focais), o GF1 foi unânime em responder que a apreensão do adolescente não influenciaria positivamente no seu comportamento e que, para uma mudança substancial de atitude, ele deveria ser orientado e seus direitos deveriam ser efetivados.

O GF2, por sua vez, ficou dividido em suas opiniões e alguns participantes afirmaram que a apreensão seria eficaz, pois forçaria esse adolescente a uma mudança de comportamento.

Observa-se que nessa categoria, a finalização da situação ficou restrita ao previsto, ou seja, a apreensão do adolescente e seu encaminhamento a uma delegacia especializada, sem buscar outra alternativa a resolução do problema. A linguagem e os posicionamentos dos participantes de ambos os grupos foram predominantemente formais, mantendo o foco na questão legal da situação.

Por fim, na categoria inteligibilidade de Direitos Humanos, o grupo 01, de forma unânime, soube integralizar o significado de Direitos Humanos a situação apresentada e manteve a discussão dentro do viés universalista da questão.

No entanto, o GF2 manteve um discurso de que Direitos Humanos estão voltado apenas à proteção do autor de ato infracional. Observa-se que os participantes do GF1 tiveram mais inteligibilidade da temática Direitos Humanos, se comparado ao GF 02.

As categorias analisadas oferecem dados que comprovam parcialmente a hipótese básica deste estudo: que a inclusão de atividades práticas, no currículo, influencia na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes do CFO.

Sobressai-se então que a atividade prática, para atingir um nível de efetividade no que refere à compreensão dos Direitos Humanos, deve ser direcionada ao tema e amoldada metodologicamente com foco na sensibilização e na preparação do cadete para o enfrentamento de problemas que ele poderá encontrar, na vida profissional, e de possíveis formas de resolvê-los.

Atividade prática como os estágios operacionais (policiamento a pé e de viatura, policiamento de eventos, entre outros.), pelo que foi observado na pesquisa, têm pouca efetividade, no que se refere a um aumento da percepção da prática dos Direitos Humanos no cotidiano das pessoas, pois não há um direcionamento, para a temática, ficando a cargo de cada discente mobilizar os conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso. Nem todos, no entanto, conseguem adquirir esta habilidade.

O lapso temporal de desenvolvimento das atividades também influencia em sua efetividade, o PREPAZ se resumiu entre preparação e atividade de campo, em apenas três meses, se comparado a toda a carga horária e atividades extencionistas (jornada de campo programada, atividades e ritualísticas militares, estágio operacional.) vivenciadas

pelos cadetes. Durante seus três anos de curso, esse período, destinado ao PREPAZ, se torna ínfimo.

Percebe-se que, mesmo após 90 h/a de Direitos Humanos aliados à participação no PREPAZ, os cadetes ainda conservam uma postura marcial e legalista, na resolução de problemas relacionados aos Direitos Humanos, com alguns traços relevantes de sensibilização e visão humanística dos problemas sociais.

Dessa forma, os autores do primeiro grupo dos determinantes teóricos selecionados para o estudo realçam aspectos tais como a importância de realizar atividades práticas que possibilitem ao aluno uma oportunidade de colocar em prática o que é estudado em sala de aula, adquirindo assim um saber experiencial que irá tornar sua atividade profissional mais eficaz, o que permite afirmar que a atividade prática é essencial para o desenvolvimento de competências ainda durante a formação.

No entanto, é a transversalidade das teorias do segundo grupo de autores, quando afirmam que as estratégias e métodos de aprendizagem, ligadas ao desenvolvimento de competência, devem ser cuidadosamente articulados dentro de um método de ensino, que possibilite uma aprendizagem mais focada e prática.

Nesse sentido, verifica-se que o método de ensino de Direitos Humanos no Centro de Ensino de Graduação (CEG) necessita englobar dispositivos de natureza prática como o PREPAZ, para que haja por parte dos alunos uma integralização de saberes teóricos de Direitos Humanos que os direcionem para a consolidação dos princípios humanistas, fundamentais para o desenvolvimento de competências para agir consciente que subjaz a profissional de Segurança Pública, inserido no contexto da Polícia Cidadã.

A resposta à pergunta norteadora deste estudo é o resultado de todo o esforço analítico dos elementos extraídos da pesquisa de campo, relatórios e embasamento teórico, que permitiu, por fim, concluir que o PREPAZ, enquanto atividade prática, influenciou a inteligibilidade dos cadetes, com relação a Direitos Humanos e sua aplicabilidade prática, na medida que proporcionou a eles uma experiência extra-acadêmica, em escolas próximas a comunidades carentes, colocando-os em contato com as dificuldades e experiências de cotidiano da comunidade escolar.

Tal experiência permitiu, ainda, que fossem não somente expectadores, mas atores proativos, mormente no trato com as crianças e adolescentes, que oportunizaram aos futuros oficiais conhecer suas realidades sociais, expectativas de vida, conflitos, emoções e aspirações.

Conclui-se, finalmente, que as atividades práticas inseridas no currículo do Curso de Bacharelado em Ciências Militares/ Curso de Formação de Oficiais, influenciam na inteligibilidade de Direitos Humanos pelos cadetes, quando devidamente direcionadas metodologicamente para o tema, a exemplo do Projeto Educadores para a Paz. Os relatos dos cadetes, cunhados à época do PREPAZ, por meio dos relatórios, bem como os depoimentos emocionados observados durante o grupo focal, apontam que as experiências nas escolas, construíram um olhar mais humanístico, desses policiais, com relação aos problemas sociais que acometem as crianças e adolescentes de comunidades carentes, despertando ainda a vontade de proteger e promover os direitos destas pessoas, vontade é entendida como o verdadeiro aprendizado de Direitos Humanos. Dessa forma, a pergunta da pesquisa foi respondida e seus objetivos alcançados. A hipótese foi confirmada parcialmente, pelo que se sugere o seguinte:

1º) as atividades extraclasse, relativas à Educação em Direitos Humanos, sejam inseridas logo no primeiro ano do CBCM/ CFO, para que o cadete passe a conviver com a temática durante um lapso maior de tempo, permitindo uma maior familiaridade com as práticas humanísticas;

2º) a integralização do PREPAZ à malha curricular do CBCM/CFO;

3º) ampliação das atividades extencionistas de cunho humanístico;

4º) realização de pesquisas qualitativas tipo grupo focal, após a conclusão de cada ciclo de 30 h/a de Direitos Humanos para diagnosticar a forma como a temática Direitos Humanos vem sendo entendida pelos cadetes, de forma a garantir ajustes periódicos no método de ensino e nos conteúdos.

Por fim, ao término desta pesquisa, espera-se que o trabalho investigativo possa subsidiar outras temáticas e contribuir, no que for possível, para a consolidação da Educação em Direitos Humanos na PMMG.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOPOULOS, George. Educação em Direitos Humanos no contexto Pós-Guerra Fria. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Orgs.). **educação em direitos humanos para o século XXI**, São Paulo: edusp, 2007, v. 5 p. 45-60.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos: coisa de polícia**. 3.ed. Passo Fundo: Berthier, 2003.
- BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2000, São Paulo. [São Paulo:s.n, 2000]. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 27 Maio 2010.
- BERNARDES, Márcia Nina. Educação em Direitos Humanos e Consolidação de uma Cultura Democrática. In: BITTAR, Eduardo C. B; GIUSEPPE, Tosi (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**, Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 201-208.
- BITTNER, Egon. **Aspectos do trabalho policial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. V.8. (Série Polícia e Sociedade; n. 8)
- BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos**, Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRANDÃO, Hugo Pena. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas, **Revista Gestão.Org**, Brasília, v.6, n. 3, p.321-342, Nov. 2008. Disponível em:<[http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br/edicoes/N3\\_V6/GESTAO.ORG\\_V6\\_N3\\_ARTIGO\\_3.pdf](http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br/edicoes/N3_V6/GESTAO.ORG_V6_N3_ARTIGO_3.pdf)>. Acesso em : 15 Jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos et al. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2009.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito a educação e educação para os Direitos Humanos, **Sur-Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n.2, p.37-63, 2005. Disponível em: < [www.iedc.org.br/revista/2005\\_02\\_REVISTA\\_SUR.pdf](http://www.iedc.org.br/revista/2005_02_REVISTA_SUR.pdf)> . Acesso em 15 Jun. 2010.
- DONALD, A. Schön. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DORNELLES, João Ricardo W. **Conflito e segurança pública: entre pombos e falcões**. 2. ed.Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- DUBOIS, Marc. Educação em Direitos Humanos para a Polícia. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**, São Paulo: edusp, 2007.V. 5, p. 455-484.
- FARAH, Flavio. O conceito de competência. **O Gerente.com**, São Paulo, 6 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.ogerente.com.br/novo/colunas\\_ler.php?canal=16&canallocal=48&canalsub2=155&id=1699](http://www.ogerente.com.br/novo/colunas_ler.php?canal=16&canallocal=48&canalsub2=155&id=1699)> . Acesso em: 27 mar. 2010.
- FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? . **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 23, Dez. 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S0101-73302002008100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S0101-73302002008100016&script=sci_arttext)> . Acesso em: 15 Jun. 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, Curitiba, p. 183 – 196 2001. Disponível em: <[www.anpad.org.br/rac/vol\\_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf)>. Acessado em 28 mar. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005. V. 10.

HERKENHOFF, João Batista. **A gênese dos direitos humanos**. Aparecida, SP: Santuário, 2002.

HOUAISS, Antônio. Competência. In:\_\_\_\_\_.Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa.Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Cd-Rom.

KAUFMAN, Edy .Educação em Direitos Humanos para Executores da Lei. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**, São Paulo: edusp, 2007. V. 5, p. 411-434.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne.**Focus Groups: a practical guide for applied research**. 4<sup>th</sup> ed. Los Angeles:Sage Publications, 2009.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Nota instrutiva nº 29/93**. Estabelece o respeito à dignidade humana. Belo Horizonte, 1993.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Nota instrutiva nº 37/94**. Estabelece normas gerais para a participação da Polícia Militar na Defesa de Direitos Humanos. Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Policia Militar. **Projeto Polícia Solidária**. Belo Horizonte: 2001.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Diretriz para produção de serviços de segurança pública nº 08/2004**: Atuação da Polícia Militar de Minas Gerais segundo a filosofia dos Direitos Humanos. Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. Assessoria da Gestão para Resultados. **Planejamento Estratégico da PMMG**, para vigência no período de 2009-2011. Belo Horizonte: 2009 a.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Academia de Policia Militar. **Projeto Educadores para a Paz**. Belo Horizonte: 2009 b.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? , Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n.22, Jan./Abr. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100017)> . Acesso em 15 Jun. 2010.

OLIVEIRA, Erival da Silva. **Direito constitucional – direitos humanos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. V.12.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Carta das nações unidas. Nova York, 1945.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e programa de ação da conferência mundial sobre direitos humanos. Viena,1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Conferência mundial de direitos humanos,Viena, tópico: a inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanoS, **Construindo juntos nosso futuro comum.** 2009. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/diversos\\_viena\\_guia\\_historico.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/diversos_viena_guia_historico.pdf). Acesso em 18 Set 2010.

PERRENOUD, Philippe. Construir Competências é Virar as Costas aos Saberes? . **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, novembro 1999. Disponível em:<[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html) >. Acesso em 28 mar. 2010.

PERRENOUD, Philippe, eT al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.**Porto Alegre:Artmed, 2002.

ROVER, Cees de. **Para servir e proteger. direitos humanos e direito internacional humanitário para forças policiais e de segurança:** manual para instrutores. Genebra: Comitê Internacional da Cruz Vermelha, 2005.

REARDON, Betty A. Direitos Humanos como Educação para a Paz. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**, São Paulo: edusp, 2007.V. 5, p. 61-80.

SPECTOR, Paul. Instrução de Instrutores. In: CLAUDE, Richard P.; ANDREOPOULOS, George (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**, São Paulo: edusp, 2007. V. 5, p. 275-299.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. . **Inteligência plena:** ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. Introdução. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p 15-25.

APÊNDICE – ROTEIRO DE DEBATE PARA GRUPO FOCAL

**Pesquisa de campo realizada aos policiais militares discentes do terceiro ano do CBCM/CFO.**

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR

CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

---

**Pesquisa “Educação em Direitos Humanos: Sua Inteligibilidade na Formação Policial”**

---

**ROTEIRO DE DEBATE PARA GRUPO FOCAL COMPOSTO DE POLICIAIS MILITARES**

2010

## **INTRODUÇÃO: Consentimento oral para a realização do grupo focal**

Bom dia/boa tarde/boa noite, meu nome é Claudio Duani Martins. Atualmente estou na fase de elaboração de meu trabalho monográfico, para conclusão do Curso de Especialização Em Segurança Pública, da Academia de Polícia Militar e da Escola de Governo “Professor Paulo Neves de Carvalho” da Fundação João Pinheiro. Estou realizando um estudo com os cadetes que participaram do Projeto para a Paz, e os que não participaram dele no ano de 2009. Nossas discussões serão gravadas, mas posso garantir que tudo o que vocês pontuarem será absolutamente confidencial e nenhum nome completo ou endereço será associado às pessoas aqui presentes. Vocês concordam em conversarmos um pouco?

### **A - Rápida apresentação:**

Perguntas que funcionam como “quebra gelo”

1- Há quanto tempo atua na área de segurança pública?

2 - Porque você optou por esta profissão?

### **B- Apresentação da Situação Problema**

**Agora vamos conversar sobre uma situação envolvendo um adolescente em um ambiente escolar.**

Você se encontra em uma escola municipal, próxima a um aglomerado, fazendo um contato comunitário, com a diretora que se faz acompanhada da coordenadora de Projetos da escola. A Diretora sai algumas vezes da sala e nestas oportunidades a coordenadora lhe confidencia que esta extremamente estressada, pois trabalha dois turnos, para atender a demanda da escola, tem inclusive que trazer sua filha que passa o dia todo com ela na escola.

A conversa é interrompida pela diretora, que para deixá-lo mais a vontade, traz um refrigerante e copos para se servirem. A conversa segue seu curso normal, quando, de repente entra pela porta uma professora, muito jovem, aos prantos, acompanhada da supervisora da escola, e ambas acusam AJ, um adolescente, franzino e aparentando no máximo 13 anos, de ter agredido a professora apertando-lhe o pescoço com o braço (gravata).

Antes de qualquer manifestação, a diretora se referindo a AJ, diz em voz bem exaltada: - “você esta vendo este pirralho aí, tenente? eu já não sei mais o que faço com ele, se trata de um aluno problemático, vive dando este tipo de alteração, e mais... ficamos sabendo que ele frequenta uma *lanhouse*, perto da casa dele, no moro, que é ponto de tráfico de drogas.”

AJ contesta esta última afirmação, mas é interrompido pela supervisora, que lhe manda calar a boca, e diz: -“Isto é caso para levá-lo agora para uma delegacia, acho que ele deveria ser preso agora”, a Diretora, exaltada, corrobora com a supervisora, enquanto a professora, suposta vítima do adolescente, chora compulsivamente. Todos agora esperam uma decisão sua. O que você faz?

### **C. Ação esperada/ CHAs (conhecimento, habilidades e atitudes):**

#### **Princípio: Habilidade**

1 A presença de muitas pessoas, irá prejudicar a solução do problema, o mais correto seria, pedir que a diretora e a supervisora, que estão exaltadas, que se retirem da sala, deixando você a sós apenas com os envolvidos.

2 Após estar a sós com os envolvidos, esclareça os fatos com os envolvidos, tire as dúvidas sobre o corrido, e analise se a agressão foi proposital ou uma mera brincadeira levada a sério, pela professora que também é muito jovem. Verifique o grau de amizade entre a professora e o aluno.

#### **Princípio: Atitude/afetividade**

3. Procure valorizar o adolescente se contrapondo a tudo que a diretora falou a respeito dele, e dizendo não crer, que esteja envolvido com drogas e que tem certeza de que o que ocorreu foi um mal entendido, entre ele e professora.

4. Conduza a situação a uma reconciliação dos envolvidos.

#### **Princípio: Conhecimento**

5. A conduta da diretora de ter exposto AJ a situação vexatória perante pessoas que ele mal conhecia, e ainda , sugerindo estar ele envolvido com drogas, na presença de um policial, é contrária ao estatuto da criança e do adolescente Art. 18. A diretora então, além de conduzir mal a situação infringiu o ECA.

**D. Desenvolvimento do debate****Pergunta de entrada.**

Como você solucionaria este problema?

**Pergunta Chave**

Você concorda com a atitude da diretora em relação a AJ ?

Em sua opinião, quais os fatores que levaram a diretora a ser tão ríspida com AJ?

Você acha relevante o fato da coordenadora de Projetos da escola, lhe revelar que esta estressada e com jornada dupla?

A supervisora queria que AJ fosse levado a uma delegacia, vc acha que isto resolveria o problema de indisciplina de AJ?

De que modo você percebe o Estatuto da Criança e do Adolescente, quanto sua praticidade, na realidade da criança e do adolescente?

**Pergunta final**

Qual a relação que você faz entre a situação apresentada e a temática Direitos Humanos?