



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DORGIVAL RENÊ TOLENTINO LEITE**

**“OS SOLDADOS PASSARAM A PRONTO”: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO**  
**DO SOLDADO POLICIAL NA PARAÍBA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS**  
**HUMANOS**

**João Pessoa / PB**  
**2018**

**DORGIVAL RENÊ TOLENTINO LEITE**

**“OS SOLDADOS PASSARAM A PRONTO”: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO  
DO SOLDADO POLICIAL NA PARAÍBA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Direitos Humanos, Cidadania e Políticas  
Públicas da Universidade Federal da Paraíba,  
como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Direitos Humanos.

**Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Nazaré Tavares Zenaide**

**João Pessoa/PB  
2018**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L533s Leite, Dorgival Renê Tolentino.

OS SOLDADOS PASSARAM A PRONTO: UM ESTUDO SOBRE A  
FORMAÇÃO DO SOLDADO POLICIAL NA PARAÍBA E A EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS / Dorgival Renê Tolentino Leite. -  
João Pessoa, 2018.  
141f. : il.

Orientação: Maria Nazaré Tavares Zenaide.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Cidadania e  
Justiça. 3. Formação Policial. I. Zenaide, Maria Nazaré  
Tavares. II. Título.

UFPB/CCJ

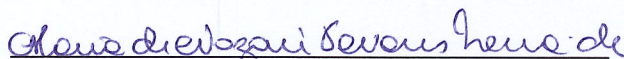
**DORGIVAL RENÊ TOLENTINO LEITE**

**OS SOLDADOS PASSARAM A PRONTO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO  
SOLDADO POLICIAL NA PARAÍBA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, CCHLA, para fins de Defesa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

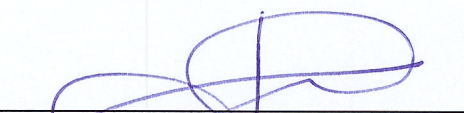
**APROVADO** em 28 de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Professora Dr<sup>a</sup> Maria Nazaré Tavares Zenaide  
PPGDH/UFPB – Presidente/Orientadora

---

Professora Dr<sup>a</sup> Rita Cassia Cavalcante Porto  
MPGOA/UFPB – Examinador Interno

  
Professor Dr<sup>o</sup> Fábio Gomes França  
PMPB/UFPB – Examinador Externo

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais – **Sebastião Leite de Caldas e Rosilda Tolentino Leite** – verdadeiras pilastras do meu caráter e força, conseqüências diretas de todo o mérito por essa conquista.*

## AGRADECIMENTOS

De início, agradeço ao maior protetor dos direitos humanos de todos os tempos – o criador do universo. Ao Deus que enviou seu próprio filho para defender e salvar os mais pobres e marginalizados – sejam os oprimidos, miseráveis, enfermos, ladrões, traidores, deficientes, órfãos, pecadores etc. um Deus vivo que me prova constantemente o quanto me ama.

Aos que me abastecem de amor, carinho, cumplicidade, confiança e respeito: Meus filhos Sidney Gabriel – responsável pela virada em minha vida; Hádrian Renê e Pedro Lucas – incumbidos de me manterem aceso em meio ao mundo tão desigual. Luto para que um dia todas as crianças possam gozar efetivamente dos direitos que vocês hoje desfrutam.

Aos meus pais – Sebastião Leite Caldas e Rosilda Tolentino Leite, bem como, aos meus Irmãos Carlos Sidney (*in memoriam*), Bartolomeu Edwin e Alda Fran. Se em meus triunfos os carrego em meu colo, é porque vocês sempre me carregaram em suas costas. Desse modo, sempre estarão ao meu lado em tudo. Afinal, vocês são, junto à Inez e os meninos, os responsáveis por tudo isso. Muito obrigado por me amarem tão plenamente e acreditarem em mim. Sei do orgulho que sentem.

A alguém que sendo minha metade, completa o meu tudo – Inez Leite, minha esposa. Meu amor! Encontrar o que desejava sem procurar o que não havia perdido, me faz ter a plena certeza que Deus te colocou em meu caminho. Sonhei com coisas tão simples e me fizestes acreditar que seria capaz de alçar voos até então inacreditáveis, a meu ver, inimagináveis. Não há como em resumidas palavras aquilatar o que me destes e me proporcionasses, mas há como espelhar o reflexo do amor e agradecimento por tudo, absolutamente tudo, que fizestes por mim, em apenas uma frase: EU TE AMO PARA TODO E SEMPRE!!!!!!

Regraciar Maria de Nazaré Tavares Zenaide, minha Professora Orientadora a quem tive a chance de estar mais próximo nessa caminhada. Só posso retratá-la como um anjo que foi posto em minha vida. Ter a chance de seguir ao lado de quem me inspirou a ingressar neste mestrado, só não foi mais gratificante que o fato de poder admirá-la ainda mais após conhecê-la melhor.

Naza! Meu eterno reconhecimento por tudo que fizestes por mim, desde os ensinamentos lecionados durante as aulas até o ganhar de uma segunda e irmã/amiga. Fizestes desse percurso um ladrilho de espumas cujos percalços se suavizaram com tua presença.

Ao Professor e grande amigo Fábio Gomes França, a quem nutro profunda admiração como policial, professor e, principalmente, ser humano. Responsável pelo engajamento de vários policiais na luta pelos direitos humanos, não apenas pelo que é, mas, notadamente pelo que produz e representa academicamente e profissionalmente para todos nós. Meu sincero agradecimento por toda a ajuda e disponibilidade oferecida nesse período.

À Professora Rita Porto, replicadora de uma incrível força na luta pela educação em direitos humanos. Obrigado pelos conhecimentos! Muito obrigado, acima de tudo, pelo acompanhamento e presteza sempre ofertada a mim durante o mestrado

Agradecer a todo o corpo do PPGDH, desde os funcionários e servidores, especialmente Dona Lourdes e Ângela, até os Professores e Coordenadores responsáveis por todo o processo educativo. Destaque para os que estiveram diretamente inseridos no projeto pedagógico 2016/2018, sendo eles Adelaide Dias, Maria de Nazaré, Rita de Cassia Porto, Giuseppe Tosi, Willian Fragoso, Luziana Ramalho, Maria Elizete, Gustavo Barbosa, Timothy Ireland e Hilderline.

Na oportunidade, registre-se que, como sinônimo de respeito, união e amizade, tive no mestrado a incrível felicidade de conhecer e conviver com meus amigos de turma: Everaldo, Olívia, Phillipe, Martha, Kecya, Wendel, Guilherme, Claudiene, Telma, Nayara e Eudes. Todos imprescindíveis para a concretização desse projeto. Não por acaso, tenho a certeza da perenidade de nossa amizade, atrelada à continuidade da força que sempre demos uns aos outros.

Aos meus amigos Thaysa Maura, Marcus da Costa, Conceição Bandeira e Nathalia Guerra – amigos aquém do ambiente de trabalho pelos quais externo um profundo respeito e admiração, na medida em que sempre estiveram ao meu lado nas discussões proveitosas acerca de meus planos e metas acadêmicas e profissionais. Obrigado por todos os ensinamentos, conselhos e, principalmente, paciência durante todo esse período.

Por fim, não havendo como alcançar nominalmente todos que de algum modo contribuíram para a realização deste sonho, estendo meus sinceros agradecimentos aos que me deram força e confiança, bem como, propiciaram um grande aprendizado no decorrer de minha trajetória social, cultural, profissional e acadêmica.

## RESUMO

A Segurança Pública no Estado Democrático de Direito se apresenta como um dos instrumentos de ação voltado para a defesa dos direitos de cidadania e a manutenção da ordem social. Neste contexto, a atividade policial deve atuar, também, como semeadora e protetora dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que pode ser fator de desenvolvimento social, já que contribui para promover o bem-estar e a segurança pessoal e coletiva, além de mediar os conflitos, preservando a ordem pública e o funcionamento das instituições à luz da Constituição Federal de 1988. Pretende-se trazer como tema de estudo a relação entre o processo educacional em torno desses profissionais, bem como as possíveis mudanças ocorridas com o advento do Estado Democrático de Direito após a Constituição Federal de 1988. A relação desse processo de formação tendo como resultado a atividade policial nas ruas, propiciará uma análise dos parâmetros educacionais presentes durante a prática de ensino, em que pese a necessidade de reconhecer seus avanços e limites, sempre com o objetivo de garantir uma melhor prestação de serviços para a sociedade em geral. É nessa perspectiva que o estudo focou a formação educacional dos Policiais Militares na Paraíba, tendo como recorte o Curso de Formação de Soldados. Tem como objetivo entender a efetividade da educação em direitos humanos no processo de ensino, considerando que, a partir do Estado Democrático, coube as instituições públicas, reformular conceitos e imprimir o respeito à cidadania e aos direitos fundamentais, sejam relacionados à sociedade, bem como aos próprios policiais enquanto agentes públicos. Desse modo, o estudo permitirá compreender as aplicações ou não dos documentos normativos e da política de direitos humanos que tratam da educação em direitos humanos numa perspectiva global e regional, até o nacional e o estadual. Proporcionará ainda, analisar a relação entre os paradigmas educacionais e a forma de proceder a formação desses profissionais, articulando o desempenho de sua atividade-fim com a promoção dos direitos humanos e da cidadania. Para tanto, adotou-se uma perspectiva crítica no campo da educação em direitos humanos através de uma pesquisa de natureza exploratória, tendo como estratégias de investigação a pesquisa bibliográfica e documental, além da pesquisa de campo, estruturada por técnicas de coleta de dados, bem como aplicação de questionários mistos com os docentes e discentes responsáveis pelo ensino dos direitos humanos no Centro de Educação da Polícia Militar da Paraíba. O tratamento e a sistematização dos dados envolveram a análise quanti e qualitativa das narrativas dos sujeitos. Os resultados desvelam a presença de tensões entre a política de direitos humanos, bem como os direitos humanos na vida e profissão dos policiais. A distância entre o que se declara e a violência que se vive no tempo presente, alimenta atitudes conflitantes com a cultura democrática que tem como princípio o respeito aos direitos humanos.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Justiça, Formação Policial.

## **ABSTRACT**

The public security in a Rule of Law State is one of the action instruments aimed to the defense of citizenship rights and the maintenance of social order. In this context, the police activity must act as a protection and a disseminator of human rights. At the same time, the police activity can also be a factor of social development, since contributes to promote personal and collective welfare and security, mediating conflicts, preserving public order and acting on the institutions functionalism under the ambit of Federal Constitution of 1988. We intend to bring as a topic of this study the relationship between the educational process about these professionals, as well as the possible changes that occurred with the advent of the Rule of Law after the Federal Constitution of 1988. The relation of this training process, resulting on the police officers activity in the streets will provide an analysis of the educational parameters present during the teaching practice. Wherein this process consider the necessity of recognize their advances and limits, always with the objective of guaranteeing a better services to society in general. It is from this perspective that the study focused the educational training of the Military Police in Paraíba, having as a cutout the Training Course of Soldiers. We also aimed understand the effectivity of the education in human rights on the teaching method, considering that on a democratic process, is responsibility of the public institutions reformulate concepts and to impress respect for citizenship and for the fundamental rights related to society, and to the police officers, recognized public agents. Thus, this study will make possible to understand the lack or the applications of normative documents such as human rights policy which deal with human rights education from a global to a regional perspective, even in a National and State level. We also will provide an analysis of the relationship between educational paradigms and to how the train of these professionals, articulate the performance of their activity with the promotion of human rights and citizenship. For this, we adopted a critical perspective in the human rights education field through exploratory research. We use as method strategies the bibliographic and documentary research, as well as the field research, structured by data collection techniques, such as the application of mixed questionnaires with teachers and students, both responsible for teaching human rights at the Military Police Education Center of the of Paraíba. The treatment and systematization of the data involved the quantitative and qualitative analysis of the subjects' narratives. The results reveal the presence of tensions between human rights policy as well as human rights in the personal life and profession of the police officers. The distance between the declared and the present times violence, fuels attitudes which conflicting with the democratic culture that the main principle is the respect for human rights.

Keywords: Human Rights Education, Police Training, Citizenship and Justice.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACNUDH - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos;

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas;

CE – Centro de Educação da Polícia Militar da Paraíba;

CEDH - Convenção Europeia dos Direitos Humanos;

CF/88 – Constituição Federal de 1988;

CFSD – Curso de Formação de soldados da Polícia Militar da Paraíba;

DH – Direitos Humanos;

DIDH - Direito Internacional de Direitos Humanos;

DNEDH – Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos;

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos;

MCN – Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas de Profissionais de Segurança;

ONG – Organizações Não-governamentais;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PIDESC - Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais;

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos;

PMPB – Polícia Militar da Paraíba;

PNDH Programa Nacional de Direitos Humanos;

PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;

SENASP Secretaria Nacional de Segurança Pública;

SUSP Sistema Único de Segurança Pública;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 01 – Malha Curricular apresentada pela MCN .....                         | 73 |
| Tabela 02 – Malha Curricular CFSD 2002 .....                                    | 76 |
| Tabela 03 – Malha Curricular CFSD 2007 .....                                    | 79 |
| Tabela 04 – Malha Curricular CFSD 2016.. .....                                  | 81 |
| Tabela 05 – Tarefas do Soldado Policial Militar .....                           | 52 |
| Tabela 06 – Competências, Habilidade e Procedimentos (amostragem) .....         | 83 |
| Tabela 07 - Amostra de disciplinas que introduzem o tema direitos humanos ..... | 86 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 01 – Linha do Tempo da Atuação Policial no Processo Histórico de Formação do Brasil.....  | 26  |
| Figura 02 – Linha Histórica da Educação em Direitos Humanos nos Documentos Internacionais.....   | 44  |
| Figura 03 – Linha Histórica da Educação em Direitos Humanos nos Documentos Nacionais.....        | 51  |
| Figura 04 – Composição dos Ciclos de Oficiais e Praças da Polícia Militar da Paraíba.....        | 62  |
| Figura 05 – Mobilização das Competências .....                                                   | 66  |
| Figura 06 – Eixos Articuladores.....                                                             | 68  |
| Figura 07 – Áreas Temáticas .....                                                                | 70  |
| Figura 08 – Desdobramento das Competências .....                                                 | 71  |
| Figura 09 – Competências Profissionais .....                                                     | 72  |
| Figura 10 – Fluxograma do CFSD 2007 .....                                                        | 78  |
| Figura 11 – Áreas temáticas da Matriz Curricular 2005 – 2009 .....                               | 80  |
| Figura 12 – Articulação entre áreas temáticas para fins de complementar a área operacional ..... | 88  |
| Figura 13 – Transversalidade dos Eixos Articuladores da MCN .....                                | 113 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                            | <b>13</b> |
| <b>2 O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA RELAÇÃO COM A SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL .....</b>       | <b>24</b> |
| 2.1 A SEGURANÇA PÚBLICA E SEU PROCESSO DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.....                                            | 25        |
| 2.2 SEGURANÇA PÚBLICA EM CONTEXTO DEMOCRÁTICO: ENTRE A VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ, A DEMOCRACIA E OS DIREITOS HUMANOS ..... | 30        |
| 2.3 EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: SUAS RAZÕES E SEUS PORQUÊS .....                                                       | 36        |
| 2.4 A LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB A PERSPECTIVA DAS NORMATIVAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS .....             | 42        |
| 2.4.1 A Educação em Direitos Humanos e seus Documentos Normativos numa Perspectiva Mundial, Global e Regional.....                 | 42        |
| 2.4.2 A Educação em Direitos Humanos e seus Documentos Normativos numa Perspectiva Nacional.....                                   | 50        |
| 2.4.2.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....                                                                        | 57        |
| 2.4.2.2 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....                                                              | 59        |
| <b>3. CFSD/PB E SUA RELAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS E DOCUMENTOS NORMATIVOS DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS .....</b>        | <b>61</b> |
| 3.1 DO INGRESSO NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA PARAÍBA.....                                                                       | 61        |
| 3.2 MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA .....                                  | 63        |
| 3.2.1 Estrutura da Matriz Curricular Nacional .....                                                                                | 66        |
| 3.3 O PROJETO CURRICULAR DO CFSD/PB E SEUS ASPECTOS .....                                                                          | 74        |
| 3.3.1 Os Projetos Curriculares Pedagógicos do CFSD e suas relações com a Matriz Curricular Nacional .....                          | 74        |
| 3.3.2 Um estudo sobre o atual Projeto Curricular implementado no CFSD da Paraíba .....                                             | 80        |
| <b>4. O CFSD E SEUS ATORES: UM OLHAR À LUZ DOS DOCENTES E DISCENTES .....</b>                                                      | <b>90</b> |

|                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES .....                                                | 93         |
| 4.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O OLHAR DOS DISCENTES ..                                                      | 104        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                   | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIA.....</b>                                                                                               | <b>126</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                  | <b>135</b> |
| <b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA - 2014.....</b> | <b>135</b> |
| <b>ANEXO B – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DA PARAÍBA – 2016.....</b>       | <b>135</b> |
| <b>ANEXO C – DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>                                      | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                               | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES .....</b>                                                         | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES .....</b>                                                        | <b>139</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido em torno do curso de formação de soldados policiais militares na Paraíba-CFSD, sobre o qual recai a importante missão de preparar cidadãos para o desempenho da atividade policial. Frise-se que a referida formação se projeta sobre os profissionais que, mesmo compondo o menor grau hierárquico da instituição, atualmente representam a graduação com maior número de policiais na corporação<sup>1</sup>.

Considerando que faço parte dos quadros da Polícia Militar da Paraíba-PMPB, exercendo atualmente as funções como 2º Sargento, minha relação com o objeto de estudo teve seu nascedouro no ano de 2002, quando ingressei na PMPB como um cidadão civil ocupando a condição de Aluno Soldado.<sup>2</sup> O processo de formação denominado CFSD, tem sido o meio educacional proposto para a construção de um processo de ensino-aprendizagem que resulte na formação do policial militar, sendo o primeiro curso a ser realizado pelo policial que pretende seguir carreira no ciclo de praças.<sup>3</sup>

Importante salientar que existem duas formas de ingresso na PMPB, sendo uma por meio do ciclo de praças e a outra por meio do ciclo de oficiais<sup>4</sup>, esta última através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, enquanto a outra anterior, a partir de um concurso público aberto a todos que preencham os requisitos estipulados, a exemplo de idade, características físicas como altura etc. Assim, o CFSD representa o primeiro contato entre o cidadão que ingressa no ciclo de praças da polícia militar, denotando, portanto, seu grau de importância, já que reproduz o processo de recepção desses homens e mulheres no órgão policial.

Foi a partir dessa recepção policial, permeada pelo CFSD, que passei a me identificar com o presente tema. Minhas percepções sobre o referido curso e as vivências durante 04 (quatro) meses de formação<sup>5</sup>, quando ingressei na instituição no ano de 2002, me ergueram a condição de verdadeiro participante observante de uma dicotomia entre tudo que até então tinha aprendido e me esforçado para alcançar – um emprego público e estável – e a realidade por meio de um universo totalmente estranho em relação ao que eu esperava encontrar.

---

1 Segundo dados da Polícia Militar da Paraíba, atualmente os Soldados representam 29,48% (2.559 de um total de 8.675 do seu efetivo total).

2 Considera-se aluno soldado o cidadão que se submeteu e foi aprovado no concurso público, devendo, entretanto, concluir o Curso de Formação de Soldados com êxito.

3 A Polícia Militar se divide em dois grupos chamados de ciclo de praças (soldados, cabos, sargentos, subtenentes e aspirantes), bem como o ciclo de oficiais (tenentes, capitães, major, tenente coronel e coronel).

4 Ciclo de policiais responsáveis pelo comando e gerenciamento da tropa.

5 Naquela época eram quatro meses, contudo, atualmente a carga horária e outras disposições submetem a formação a aproximadamente um ano (doze meses).

Por esse ângulo, importante destacar que os aspectos elencados a seguir retratarão a minha formação policial no ano de 2002, portanto, a 16 anos atrás, de modo que a realidade do CFSD nos dias atuais carece de uma profunda pesquisa de campo a fim de podermos descortinar as nuances em torno de todo o processo de formação nos dias de hoje.

Feitas as devidas considerações, as condições em que me encontrava durante o CFSD em 2002, levaram a assumir uma nova identidade social, uma vez em que resultou num processo de revisão e reforma de conceitos e princípios comportamentais pelos quais fui orientado por toda a vida - até então eu tinha 22 anos de idade – para fins de adaptação aquela nova realidade. A concepção sobre dois mundos diferentes começava, naquele momento, a me nortear de conceitos do tipo: “Polícia é Polícia”; “A sociedade tem a polícia que merece”; “polícia que é polícia não fica desmoralizado”; “respeite a polícia!”; “vestiu a farda, ganhou uma legião de inimigos”; “a sociedade não dá valor à polícia”; entre tantos outros clichês que passavam a me influenciar na naturalização de novas crenças, a partir das quais polícia e sociedade não faziam parte do mesmo mundo.

Muito pelo contrário, como policial agente público, responsável pela manutenção da ordem social, eu ficaria em posição ambígua, de ter, em alguns momentos, que me contrapor a essa mesma sociedade de onde nasci e me formei culturalmente, especialmente, em relação a sua maior parcela, a dos marginalizados e excluídos socialmente, aonde recai as ações de controle social com maior ênfase por parte do sistema de segurança e justiça, fato, por sinal, cultural e histórico no engajamento policial pela manutenção da ordem pública.

Inserido no sistema de segurança pública, naquele momento, vivenciaria um processo de formação próximo à lógica de uma instituição total (GOFMAN, 2008)<sup>6</sup>, envolvendo uma cultura e um modelo de ensino estereotipado por um poder simbólico, ainda calcado na defesa da ordem em detrimento da defesa do cidadão. Nesse sentido, o paradigma reativo ainda se colocava hegemônico sobre o preventivo, pautando uma instrumentalização do processo formativo assentada essencialmente, na disciplina. Bourdieu (2000, p. 15) conceitua esse poder simbólico:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder (...) que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer \* a violência que elas

---

<sup>6</sup> Instituição total é um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (2008, p. 11).

encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia.

Nas polícias militares, esse poder simbólico pode ser experienciado de inúmeras formas. Podemos citar como exemplo, as identificações hierárquicas nos fardamentos<sup>7</sup>, assessorios utilizados como distintivos, insígnias e brevês de cursos<sup>8</sup>, a própria disciplina aplicada durante o processo de ensino, as relações de poder postas a prova a toda hora etc. (FRANÇA, 2016).

Tal paradigma produziu um processo simbólico onde o trabalho em segurança pública dissociava-se da vida como cidadão, ocorrendo efeitos no processo de identidade (pessoal e profissional) e na atuação do agente público. No plano do ensino, todo esse processo institucional advindo de uma conjuntura histórica trouxe efeitos para a formação e a atuação das polícias. Com isso, a reprodução das práticas realizadas naquele ambiente educacional era rotineiramente replicada na prestação da atividade policial nas ruas.

O citado modelo cria uma metodologia de ensino em que, ao nos separar da nossa família na primeira semana de curso, chamada de semana zero,<sup>9</sup> utilizada para a adaptação dos novos policiais ao novo mundo institucional da caserna. Na verdade, exerce um papel fundamental nos hábitos e costumes sociais anteriores do neófito, fazendo-o adentrar ao sistema disciplinar do aparelho policial militar, desestabilizando a identidade social e pessoal. A propósito, Goffman (2003, p.45) pontua o seguinte a respeito:

[...] é característico que cheguem à instituição com uma cultura aparente, ou seja, ele traz consigo uma concepção do mundo e de si próprio, derivada de um mundo da família e, através da sua separação com a sociedade, mantém um tipo específico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, e usam essa tensão persistente como uma força estratégica no controle dos homens, através de uma série de rebaixamentos, degradações e humilhações. São inúmeros os instrumentos simbólicos que exercem essa mutilação.

Convivendo com sentimentos ambíguos, entre afastar-se da família e da sociedade para incorporar a instituição policial, o formando, na expectativa de conseguir integrar os quadros da PMPB, convive com sentimentos múltiplos. Durante a semana zero eu e meus

---

7 Cada posto ocupado na escala hierárquica é simbolizado no fardamento do policial como forma de identificá-lo e respeitá-lo. Além de gerar a busca incessante pelos símbolos maiores, classifica os graus hierárquicos para fins disciplinares

8 Brevês são os distintivos que representam a conclusão de cursos policiais. Muitos desses cursos são os especializados, cuja conclusão requer que o policial suporte o alto nível de stress, castigo físico etc. sendo o referido símbolo, ostentado como forma referencial perante os demais.

9 Um estágio de adaptação dos alunos ao mundo militar. Durante sete dias os aprovados no concurso passarão por inúmeras situações que farão com que os matriculados desistam de ser policiais ou, os que permanecerem, se reconheçam naquele universo como tal.

colegas vivenciamos experiências baseadas no que França e Gomes (2015) conceituam de pedagogia do sofrimento. Noites acordadas acompanhadas com banhos de água fria durante as madrugadas, ojeriza a comportamentos sociais dos alunos, esforços físicos descomunais, entre outras ações afins, sempre no intuito de remodelarem e adaptarem os referidos alunos ao novo mundo que estariam prestes a pertencer.

Finda a semana zero, toda minha noção sobre educação e pedagogia se esfacelou diante da relação entre metodologias educacionais aplicadas e o universo militar em que eu me encontrava. Ocorre que a rotina de normas, diretrizes e comportamentos a serem seguidos naquele cenário me trazia imensa estranheza. Para se ter uma ideia, durante algumas aulas, os alunos tinham que ficar expostos ao sol durante horas sem que pudessem sequer, se mexer. Sempre que precisasse falar com algum instrutor ou superior, isso seria um suplício já que certamente correria o risco de ser humilhado das mais diversas formas, pelo simples fato, por exemplo, de eu não prestar uma continência<sup>10</sup> correta. Apelidos como “monstro”, “mocorongo”, “incompetente”, “folgado”, “alterador” entre tantos outros, eram energeticamente utilizados como pronomes de tratamentos para com a minha pessoa.

A pedagogia do sofrimento prorrogava-se por meio dos esforços físicos aliados a chamada “pagação”<sup>11</sup>. Os castigos eram materializados de inúmeras formas, a exemplo de prisão nos finais de semana, prestação de serviços extraordinários, constrangimentos diversos, ameaças etc. Todos esses fatos me nortearam de dúvidas sobre qual tipo de profissional queriam que eu fosse, e mais ainda, estavam me preparando para defender quem ou o quê? Questionamentos que começaram a fazer parte do meu dia a dia.

Segundo Balestreri (1998, p. 12), que exerce funções distintas de gestão no sistema de segurança junto ao Ministério da Justiça e Governos Estaduais, tais violências são dominadas “por uma contaminação da ideologia militar (...), os futuros policiais são, muitas vezes, submetidos a violento estresse psicológico, a fim de atizar-lhes a raiva contra o “inimigo” (será, nesse caso, o cidadão?).” Não à toa, a segregação do mundo militar com o vivido pela sociedade é posta em prática a todo momento como forma de reafirmar a ambivalência entre sociedade e polícia (COSTA, 2005, p. 196).

---

10 Movimento realizado a partir da extensão da mão ereta até a testa, com o fim de cumprimentar os superiores hierárquicos sempre que o aluno necessitar se dirigir a eles.

11 Palavra utilizada para denominar a forma de castigo físico a quem comete algum erro. Geralmente com a realização forçada de flexões de braço, mas também de outras formas

Quanto às aulas, as mais didáticas foram as relacionadas às disciplinas como técnicas de tiro, abordagem policial, ordem unida<sup>12</sup>, entre outras afins - todas ligadas à operacionalidade. Em relação às demais, não satisfaziam aquele cenário, já que tratavam de assuntos ligados à reflexão, criticidade e cognição dos alunos. É que elas eram de cunho social a exemplo de policiamento comunitário, direitos humanos, introdução à sociologia etc. e assim, não aparentavam ser atrativas para aquele ambiente, já que destoavam do seu caráter militarista.

Todas essas nuances pedagógicas me faziam refletir profundamente, de modo que ao concluir o referido curso, passei a trabalhar nas ruas comprovando o considerável grau de relação entre o CFSD e o exercício da atividade-fim. Nesse momento, enxerguei o quão importante era o processo de formação desses profissionais para a qualidade dos serviços prestados à sociedade. A relação era diretamente proporcional. Assim, ela tanto pode influenciar positivamente como negativamente. Tanto pode alienar e oprimir, como libertar. (FREIRE, 2014).

Quanto ao exercício de minha atividade como Policial, atuei em diversas modalidades de policiamento<sup>13</sup> na cidade de Campina Grande (2º Batalhão de Polícia Militar) e no município de Monteiro (11º Batalhão de Polícia Militar), ocasião em que cito o policiamento de rádio patrulhamento<sup>14</sup>, de guarda em presídios<sup>15</sup> e diversas funções no Esquadrão de Polícia Montada (cavalaria). Toda essa experiência me permitiu entender a importância da formação policial para repercussão da atividade desempenhada nas ruas, já que, costumeiramente presenciei junto aos colegas de farda, a repetição, durante a atividade-fim, de inúmeras condutas realizadas durante a formação.

No ano de 2011 me foi oportunizado trabalhar à disposição do Ministério Público do Estado da Paraíba (MPPB). De início, desempenhei a função de Assessor Jurídico no Núcleo de Controle Externo da Atividade Policial – NCAP<sup>16</sup>, órgão que tenho a honra de ter sido um dos fundadores. Nele, participei da apuração de condutas ilícitas praticadas ou sofridas por profissionais da área de Segurança Pública, além de atuar na confecção de instrumentos capazes de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos aparelhos de atuação policial.

---

12 Disciplina pela qual os alunos adquirem conhecimento sobre os movimentos militares a serem desempenhados durante a atividade de caserna, sejam por comportamentos coletivos ou individuais

13 Dizem respeito ao tipo de policiamento exercido. Exemplo: a pé, a cavalo, bicicleta etc.

14 É o serviço motorizado em que o policial militar é acionado diretamente pela central de operações, a fim de prestar o policiamento e atender a ocorrência solicitada. Geralmente é o primeiro contato entre a sociedade e a polícia.

15 Serrotão é um dos presídios da cidade Campina Grande. A função policial exercida lá, diz respeito à observação nas guaritas para que não ocorram fugas de reclusos.

16 Núcleo de Controle Externo da Atividade Policial do Ministério Público da Paraíba

Atualmente, exerço minha atividade no Grupo de Atuação Especial Contra o Crime Organizado – GAECO, ocasião em que meu ofício é prestado com ênfase nas condições normativas que nos autorizam, como órgão de execução, combater especificamente Organizações Criminosas ligadas a ilícitos penais de grande monta e repercussão social, especialmente pelos efeitos que impactam e produzem na vida social.<sup>17</sup>

Meu interesse pela temática da educação desses policiais, notadamente os Soldados, se dá em face de comportarem a maior classe hierárquica, conforme já referenciado, bem como pela fundamental relevância dos seus serviços, já que estão diretamente envolvidos nas atividades de maior contato com a sociedade em geral<sup>18</sup>.

Na busca por conhecimento científico na época, no ano de 2002, encontrei muitos materiais disponíveis sobre o assunto. Todavia, percebi a necessidade de se pesquisar mais profundamente acerca das estruturas policiais militares no Estado da Paraíba, e suas relações com o tema educação em direitos humanos. Constatei então que a educação estaria neste cenário como grande ferramenta na consecução de práticas capazes de atingir o melhoramento da atividade policial militar, especialmente a inerente aos seus referidos Soldados.

Decidi, portanto, cursar graduação em Ciências Jurídicas, de modo que a trilha percorrida durante o curso foi largamente enriquecida por experiências vividas no contexto teórico, postas a prova no campo prático. Pensando nisso, idealizei a perspectiva de um conhecimento jurídico, cujo teor pudesse me trazer respaldo em meu caminho profissional, rompendo com práticas até então manifestamente ilegais e ilegítimas, que a toda hora me deparava no exercício da atividade policial.

Sob esse contexto, trouxe o tema para o debate acadêmico em 2012, quando me graduei em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, com o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC intitulado “As Distorções Jurídico-Sociais na Formação do Policial Militar na Paraíba”. Em seguida, me especializei pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, por meio do curso de Gestão Pública. Naquele período, pesquisei sobre a educação em direitos humanos e sua relação com a segurança pública, percebendo a importância de se investigar seus aspectos sob a premissa de um processo educacional mais humanizado.

Contudo, o tema dos direitos humanos, apesar de ligado ao contexto do Estado Democrático de Direito, continua a enfrentar significativa resistência institucional, já que tal

---

17 Art. 58-C DA Lei Complementar nº 75/1993. O Grupo de Atuação Especial contra o Crime Organizado é órgão de execução do Ministério Público, com sede na Capital e atribuições em todo o Estado da Paraíba, responsável pelo combate às ações de organizações criminosas, é composto por até 6 (seis) membros do Ministério Público, designados pelo Procurador-Geral de Justiça. (Acrescido pela LC nº 128/2015, publicada no DOE de 31.03.2015).

18 Art. 37 da Lei nº 3.909/1977 - Os Cabos e Soldados; são essencialmente, os elementos de execução.

paradigma pautado nos princípios democráticos implicaria na reforma cultural e operacional das instituições policiais, resultando em um desfazimento das relações de poder dominantes, na humanização do processo de ensino, na cultura institucional e na relação polícia e sociedade (COSTA, 2010).

É um processo que implica em monitorar se realmente há ou não uma efetiva aplicação da educação em direitos humanos no sistema de ensino de segurança pública, significando descobrir se os direitos humanos têm auxiliado a dita e proclamada humanização ou, se tem servido como pano de fundo para mascarar a um processo histórico de abuso presente na sociedade e especialmente presente nesse ambiente institucional.

À vista disso, com o intento de melhorar a instituição Polícia Militar da Paraíba, meu engajamento na esfera da formação policial, já perpassa mais de 15 (quinze) anos. Dessa forma, meus esforços se projetam sobre a compreensão e busca por perspectivas capazes de fazer com que a PMPB possa desenvolver um serviço cada vez melhor para a sociedade como um todo, inclusive, os invisibilizados e mais vulneráveis, já que o direito à segurança pessoal e social não deve ser privilégio, mas um direito humano.

A partir dessas considerações, a relevância do presente estudo é demonstrada através da necessidade de uma segurança pública capaz de atender aos anseios da sociedade. Sucede que a pasta representa um dos maiores problemas referenciados pelos cidadãos e governos.<sup>19</sup> Entretanto, “reveste-se de especial importância pensar criticamente a formação dos operadores, uma vez que é esta a ferramenta de transformação mais imediata de que se dispõe” (BALESTRERI, 2008, p. 14).

O fenômeno da insegurança se dá em face de razões estruturais, como as desigualdades sociais, ou fenômenos conjunturais, como os conflitos sociais e os conflitos armados em diferentes regimes políticos (COSTA, 2005). Mas, também, diz respeito, a questões de ordem cultural e educacional, em face de crenças, valores e práticas sociais, trazidas desde a colonização, império e república, e praticadas ainda hoje, sendo facilmente percebidas nos hábitos e comportamentos individuais e coletivos. São advindas dos efeitos bumerangue (FOUCAULT, 1975-1976)<sup>20</sup>, também traduzido por Aníbal Quijano (1999) como colonialidade do poder.<sup>21</sup>

---

19 Segundo pesquisas a exemplo da realizada pelo Instituto Paraná Pesquisas, e publicada 29/11/2017 no Jornal do Brasil. [Formato digital acessado através do endereço <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/07/17/seguranca-publica-esta-no-topo-das-preocupacoes-no-estado-do-rio-de-janeiro/>]

20 Segundo Foucault, nunca se deve esquecer que a colonização, com suas técnicas e suas armas políticas e jurídicas, transportou, claro, modelos europeus para outros continentes, mas que ela também teve numerosas

A propósito, o presente estudo problematiza a busca pelo processo de aprendizagem focado no conhecimento e consequente respeito aos Direitos Humanos, oportunizando, como consequência, a seguinte indagação: Como tem sido a formação do Soldado Policial Militar do Estado da Paraíba a partir da inserção dos Direitos Humanos? E como perceber a educação em direitos humanos nesse processo?

Pretende-se como objetivo geral, analisar o processo educacional desenvolvido na formação dos Soldados da Polícia Militar da Paraíba na cidade de João Pessoa, sob o prisma da existência ou não de uma efetiva educação em direitos humanos. Como objetivos específicos, definimos: analisar o processo histórico de inclusão dos direitos humanos na educação dos profissionais de segurança no Brasil, contextualizando a emergência da segurança pública na Constituição Federal de 1988, seus fundamentos filosóficos e metodológicos; investigar como os direitos humanos adentram (de modo afirmativo, crítico ou ativo) o processo de formação no CFSD/PB, fundamentos normativos, ético-políticos e a prática educativa; e, por fim, analisar criticamente como a educação em e para os direitos humanos, se apresenta no contexto de formação policial como parâmetro ético, destacadamente permeado pelas percepções dos docentes e discentes, servindo de crítica e reflexão da atuação do policial militar.

Nessa lógica, para a produção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de dialogar com diversos autores que tratem do tema educação em direitos humanos e da segurança pública. Entre os referenciais utilizados, destacam-se Adorno (2017 a, b, c, d, e; 1998); Adorno (1995); Balestreri (2008, 2010a, 2010b), Candau (2008), Carbonari (2014), Cerqueira e Dornelles (1998), Costa (2005,2010), Dias (2010), França, (2012a, 2012b), Magendzo (1999/2014), Porto (2013), Rolim (2006), Soares (2003), e Zenai-de (2008a, 2008b, 2014 e 2016). Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008, p. 50) permite “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa envolvendo as determinações históricas, políticas e epistemológicas da formação em direitos humanos no contexto de uma unidade de formação de policiais militares, o CFSD/PB.

---

repercussões sobre os mecanismos de poder no Ocidente, sobre os aparelhos, as instituições e as técnicas de poder.

21 Segundo Leite (2017, p. 06), a colonialidade do poder seria “a continuidade das práticas colonialistas através da modernidade, inclusive, sendo esta amparada pelos mais variados fundamentos políticos, sociais e econômicos extraídos e herdados do colonialismo.” Dessa maneira, incongruente ao regime autoritário das polícias militares, não há como formar policiais promotores em direitos humanos sem que o processo educativo se permeie por práticas pedagógicas autônomas e libertadoras

Em relação à pesquisa documental, o trabalho de pesquisa adentrou aos materiais e documentos atinentes à formação do soldado policial na Paraíba. Esses documentos, por se tratarem de fontes primárias e secundárias (GIL, 2008) tiveram que ser trabalhados qualitativamente de acordo com as constatações feitas durante a pesquisa (Ludke e André, 2011), sendo consubstanciados pelos resultados obtidos nas demais técnicas utilizadas.

Se as fontes primárias correspondem, segundo Pinheiro (2006), aos materiais divulgados na forma com que os autores produzem e disseminam (a exemplo de anais de eventos, legislações, projetos e relatórios, dissertações e teses, artigos de periódicos, censos, discursos, fotografias, documentos originais e comunicações via internet), as fontes secundárias inserem interpretações sobre fontes primárias.

No espaço educacional, *locus* da pesquisa, foram aplicados questionários mistos entre docentes e ex-alunos do CFSD. A técnica do questionário possibilitou entre outras vantagens, atingir um grande número de pessoas, menos gastos, respeito à condição de anonimato, conveniência para responder o questionário no momento em que achar melhor, bem como a não exposição do respondente à influência do pesquisador (GIL, 2008, p. 122).

No universo dos alunos do CFSD, 26 alunos responderam os questionários, totalizando um percentual de 13,33% dos integrantes do CFSD/2016. Já quanto aos docentes, foram passados 05 questionários com todos os docentes da disciplina direitos humanos do CFSD/2016. Os formulários submetidos aos referidos respondentes buscaram traduzir as questões acerca da estrutura, do processo, dinâmica, didática, do currículo, das referências e abordagens, das tensões, bem como dos recursos e resultados da educação em direitos humanos no CFSD.

O trabalho de análise de conteúdo dos documentos (textos impressos, manuscritos e audiovisuais, a exemplo de normas e leis, até os documentos institucionais que envolvem planos e programas, diretrizes, plano de curso, relatórios, materiais didáticos e os depoimentos orais e escritos) e das narrativas das respostas ao questionário serão tratados a partir da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2004) que envolve a leitura flutuante do material, a categorização e a análise dos textos. Tal exercício de pesquisa qualitativa busca encontrar e decifrar o conteúdo simbólico das mensagens.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele

permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p.295 apud SÁ-SILVA et al., 2009, p. 2).

A estrutura da dissertação envolve três capítulos. O **primeiro capítulo** apresenta o resultado da pesquisa bibliográfica acerca do papel desempenhado pela segurança pública no contexto histórico e cultural do Brasil em distintas conjunturas, fundamentando os paradigmas em disputa ao longo do curso da história social. Em seguida, a análise adentra a pesquisa documental normativa e político-institucional sobre os direitos humanos no direito à educação e a educação em Direitos Humanos na Segurança Pública.

Nesse sentido, é demonstrado, sob o ponto de vista global, regional, nacional e estadual, todo processo evolutivo educacional pós Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – DUDH, até os dias contemporâneos, com a Declaração e o Plano de Ação de Viena, a Década da Educação em Direitos Humanos e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, segunda fase. Ocorre que esta fase foi a responsável pelo fomento à formação dos agentes de segurança e Forças Armadas com o escopo dos direitos humanos.

No Brasil, foram tratados os conteúdos normativos<sup>22</sup> e político-institucionais com a instalação da política nacional de direitos humanos instituída pelos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009) e seus desdobramentos para o cenário da Segurança Pública no contexto democrático.

Por conseguinte, buscou-se entender a aplicabilidade da educação em Direitos Humanos no cenário da formação policial militar, a fim de se ter um panorama geral de como os instrumentos político-normativos atuam nos currículos do CFSD. Portanto, no **segundo capítulo**, a pesquisa foi realizada sobre o enfoque do currículo educacional implementado nos CFSDs da PMPB, aprofundando a reflexão nos aspectos educacionais. Nessa fase, a pesquisa bibliográfica e documental buscou entender o modo como são aplicados os respectivos Componentes Curriculares durante o processo de formação destes policiais . Isso permitiu alcançar os objetivos educacionais da instituição policial militar, quando o assunto diz respeito a qual tipo de policial ela quer ao fim do referido processo de formação com base nos referenciais normativos e institucionais curriculares.

Essa parte da pesquisa propiciou ainda, perceber o quanto os Direitos Humanos são ou não valorizados e valorados no projeto pedagógico atual do CFSD. O referido processo fez, inclusive, compreender se o estabelecimento de tais ementas está intimamente ligado ao

---

22 Considero como sendo documentos todos as Declarações, Convenções, Pactos, Tratados, Normas, Leis, Recomendações, Pareceres, entre outros afins.

resultado-fim de todo processo educacional e respectiva formação do Soldado Policial para a atividade de pacificação social, especificamente no contexto do CFSD da PMPB.

Com o propósito de auxiliar na análise do mencionado levantamento, houve a necessidade de entender o universo dos docentes e discentes, sob diversos contextos naquele ambiente pedagógico. Dessa forma, o **terceiro capítulo** oportunizou associar as apreensões adquiridas a partir do estudo dos currículos no CFSD, com o conhecimento obtido a partir do ensino desempenhado pelos docentes, bem como, as lições absorvidas pelos alunos. Sempre sob o ponto de vista ligado à efetividade ou não da educação em direitos humanos no espaço educacional.

Sendo assim, visamos destacar a disciplina e aos conteúdos dos Direitos Humanos, uma vez que a formação e o ensino dos direitos humanos, segundo a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Treinamento no Campo dos Direitos Humanos (ONU, 2011) engloba a educação sobre os direitos humanos, a educação em ato respeitando os direitos humanos e a educação para a vivência cidadã e democrática.

O empenho depreendido teve, por meio do último capítulo, o propósito de se alcançar inúmeras respostas indispensáveis para a conclusão deste estudo. Entre elas, a aplicação do contexto da interdisciplinaridade dos componentes curriculares com a disciplina Direitos Humanos; o nível de formação desses docentes na seara dos Direitos Humanos e seus entendimentos acerca da importância do respectivo conteúdo para a atividade policial militar; o modo ou modelo de seleção realizada para a contratação desses profissionais; como se deu sua formação acadêmica no campo dos Direitos Humanos etc.

O trabalho foi concluído com as devidas considerações sobre a pesquisa realizada, permitindo deixar um importante conteúdo didático sobre o tema e a realidade da formação policial dos Soldados da Paraíba. Possibilitou ainda, contribuir academicamente com elementos e perspectivas no cenário educacional policial, seja no contexto nacional e internacional, sobretudo desenvolvidos a partir da reunião de instrumentos instituídos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, e que ocupam um substancial papel no desencadeamento de políticas públicas em Direitos Humanos.

## **2 O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA RELAÇÃO COM A SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL**

Em um Estado Democrático de Direito no qual as perspectivas devem se voltar para o respeito aos direitos humanos e os direitos fundamentais, há que se analisar o contexto e o modo como a segurança interna<sup>23</sup> passou a pública<sup>24</sup>, a partir de suas determinações históricas e conjunturais.

Assim, esse processo permitirá compreender as nuances histórico-culturais que contribuíram para uma melhor percepção sobre a realidade cultural e institucional do policial militar nos dias de hoje. Nesse contexto, assentirá ainda, fundamentar as concepções teóricas percorridas, a efeito, por renomados filósofos da educação, sociologia e dos direitos humanos, proporcionando reflexões mais profundas para os profissionais das mais variadas áreas, bem como para a sociedade em geral.

Inicialmente, propomo-nos compreender o contexto de influência em que a política de educação em direitos humanos foi construída ao longo do processo democrático, desde a Carta de Direitos de 1988, quando os direitos humanos passaram a ser política de Estado. Isto ocorreu como desdobramento das lutas por direitos internos, e com a realização da II Conferência Mundial em Viena (1993), quando os países assinaram o compromisso de promover a transversalidade dos direitos humanos nas políticas públicas, com ênfase nas políticas de segurança pública e educação.

Portanto, houveram influências internacionais (global no âmbito das Nações Unidas e da UNESCO) e regionais (no âmbito da Organização dos Estados Americanos – OEA com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos - 1969, a Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e o Caribe - 2001, o Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos - 2010 e atualmente, as Diretrizes Regionais sobre Educação em Direitos Humanos em processo de discussão), até as influências nacionais - produto da mobilização social nos anos de redemocratização. (HOFLING, 2001; BRASIL, 1996)

Nessa fase, buscamos entender a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o modo como os direitos humanos foram incorporados ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e à Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de

---

23 No que diz respeito à segurança interna, retratamos o fato de que as forças de segurança concentrarem suas atividades muito mais na proteção dos do Estado como ente que na proteção da sociedade como objetivo principal de sua atuação.

24 Concentrando suas atividades mais na defesa do povo que da instituição Estado.

Segurança Pública (2014), orientando os respectivos Componentes Curriculares nas academias de polícia. Todo o processo, portanto, permitiu alcançar os objetivos educacionais da instituição policial militar, quando o assunto diz respeito a qual tipo de policial ela quer ao fim do referido processo de formação, com base nos referenciais normativos e institucionais.

## 2.1 A SEGURANÇA PÚBLICA E SEU PROCESSO DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

É imprescindível que se tenha uma noção exata do modo como as forças de segurança pública desempenharam suas atividades no contexto histórico-cultural do Brasil. A percepção sobre o assunto propicia entender o porquê de muitos acontecimentos atuais relacionados à Polícia Militar, e oportuniza enxergar o modo como seu desempenho nos dias atuais necessita ser cada vez mais aprimorado em face do seu novo escopo funcional, contido na Constituição Federal de 1988.

Entretanto, as relações de poder perpetradas no país têm se utilizado historicamente dessas forças de segurança para a manutenção da ordem, alimentando muitas vezes processos de violência estrutural, como segregação e desigualdades sociais, ou mesmo, práticas de violência institucional, seja em tempos de autoritarismo e até em períodos democráticos. O Estado como aparelho institucional, na lógica de uma sociedade permanentemente em conflito, reproduz a dominação de uma classe sobre a outra. Nessa ordem, de um lado exerce o papel institucional de controle e regulação dos conflitos e garantias individuais, assegurando o contrato social. Por outro lado, desenvolve uma legitimação social galgando adeptos na direção de uma determinada ordem social, como reflete Gramsci (LYRA, 2017).

A sociedade política, por sua vez, representada pelos “mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência” (VIOLIN, 2006, p. 05), se identifica com as funções exercidas pelos aparelhos de coerção. Suas estruturas, em sociedades de classes, segundo Batitucci (2015) passam a servir, quase que exclusivamente os interesses das pequenas elites sobre a grande massa dos explorados.

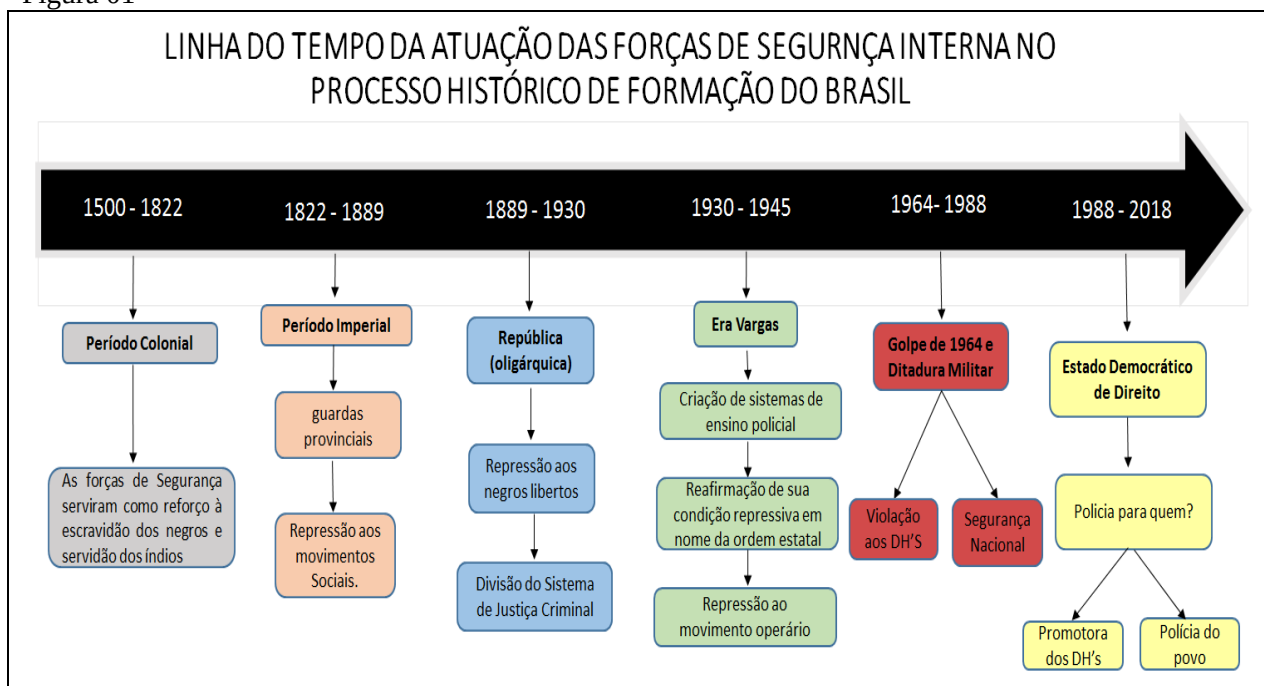
Nesse sentido, a repercussão do papel policial na história brasileira é trazida à tona quando as denúncias de violência exercidas pelas forças públicas contra setores subalternizados da sociedade, a exemplo dos estudantes, camponeses etc. demonstram sua atuação como aparelho de coerção e manutenção da ordem vigente (colonial, imperial, oligárquica etc.), sempre a serviço das elites, não apenas permitindo, mas, sobretudo,

participando efetivamente do processo histórico como força pública à serviço do controle social. (BATITUCCI, 2015; COSTA, 2005; DIAS, 2014)

Toda essa atuação policial foi claramente percebida durante os períodos históricos já mencionados. Assim, ao longo da formação estatal na sociedade brasileira, é possível identificar como as atividades de coerção foram concentradas em favor das elites, sejam a partir da defesa do território frente às nações colonialistas, à resistência dos povos indígenas, à institucionalização do regime de escravidão, com a captura de escravos, à salvaguarda do patrimônio dos senhores de terra, entre outras práticas análogas (DORNELLES, 2016; DIAS, 2014).

Para fins didáticos, elaborei uma linha do tempo enfatizando o processo de atuação policial na história do Brasil, conforme a seguir:

Figura 01



Fonte: elaboração própria

Com o advento do período imperial, as forças de segurança institucionalizaram-se cada vez mais. Com a criação das Guardas Nacionais e Provinciais em 1931, sua principal função era sufocar os mais diversos levantes surgidos na época (COSTA, 2005, p. 98). Por outro lado, os donos de terras passaram a exercer um poder ainda maior sobre a população, já que as guardas provinciais eram comandadas por eles (BATISTA, 2016, p. 19-30).

Já no final do século XIX, quando do surgimento do sistema de justiça criminal no período republicano, o mesmo foi reformulado com o fim de se separar as funções da justiça e da polícia, de modo que tivemos a reafirmação do referido papel policial, diga-se de passagem, sistema mantido até os dias de hoje (BATITUCCI, 2015).

Na era Vargas, consolidaram-se, segundo Júnior (2010), grandes traços desencadeadores do modelo de formação policial militar da atualidade. Todavia, frise-se que na era Vargas a polícia política teve uma atuação mais importante que as polícias militares. Estas, por sinal, foram mais controladas após a Revolução Constitucionalista de 1932. O principal objetivo era a centralização do poder nacional. Como estratégia, o governo utilizou-se da formação militar para mecanizar as forças policiais a fim de obter nelas o apoio necessário para a implementação das mudanças almejadas. Nesse sentido:

Esse apoio das Forças Armadas, e em especial do Exército, era de fundamental importância no contexto, uma vez que a máquina estatal poderia trabalhar para o novo ordenamento tendo em vista a necessidade de se criar condições para, se não acabar, pelo menos, diminuir o poder de independência dos Estados até então dominantes, como Minas Gerais e São Paulo, visando a um governo centralizado. Dentro dessa nova linha de ação, as Forças Policiais Militares estaduais foram sendo, através de um processo de cooptação, atraídas para a esfera estatal de uma forma mais eficaz, principalmente com o advento de novos projetos para essas instituições, os quais abrangiam, além de outros pontos, novos fundamentos pedagógicos e o estabelecimento de Centros de Formação Técnica e Profissional. (JÚNIOR, 2010, p. 278).

O que mais chama atenção na era Vargas é o meio encontrado para a utilização dessa força policial, já que nesse período a educação foi empregada com o fim de formar policiais aptos a apoiarem transformações governamentais ora impostas, e, para tanto, a criação de legislações e normativas voltadas para o ensino policial e militar<sup>25</sup> (JÚNIOR, 2010). Essa foi a forma encontrada para exercer o poder sobre as polícias, inclusive, as erigindo à condição de forças reservas do Exército (BATISTA, 2016).

Mas foi a partir do golpe de 1964, segundo Dornelles (2016), que as policiais participaram ativamente como principais atores do esquema repressor do Estado militar, inclusive, gerando subsídios para a continuidade de tais práticas até os dias atuais, senão, vejamos:

A formação policial brasileira segue o padrão teórico da “militarização” e da “polícia de combate”, onde prevalece a metáfora da guerra através da noção de “guerra ao crime” e “combate ao criminoso (...) É importante notar que

---

25 Entre as normativas criadas, destaca-se o Decreto Federal de nº 23.126, de 23 de agosto de 1933, chamado de Lei do Ensino Militar, cuja criação estabeleceu as diretrizes gerais que passariam a compor o corpo formador dos quadros das forças militares (Exército, Marinha e Polícias).

este padrão militarizado teve um impulso significativo na ditadura militar, permanecendo intocado no período constitucional democrático (DORNELLES, 2016, p. 23-24).

Figueiredo (2005), em “Ministério do Silêncio”, identifica a relação entre o regime político e as estratégias formativas das polícias, voltadas para defesa da segurança do Estado. Criaram-se vários institutos de repressão social: o Conselho de Defesa Nacional (1927), o Serviço Federal de Informações e Contrainformações (1956), o Serviço Nacional de Informação (1964), a Escola Superior de Guerra (1949), o Sistema Nacional de Informações (1964), dentre outros. O autor explica que essas formações se pautavam sempre na Doutrina de Segurança Nacional contra o comunismo. Com a abertura política e o consequente Estado democrático de direito, as forças policiais militares, mesmo mantendo suas estruturas, ganharam funções distintas. Para Soares (2003, p. 75) o processo da transição democrática contribuiu para colocar no debate público a discussão acerca da polícia na sociedade democrática. O autor sugere ainda, uma ressignificação da atuação policial quando aduz que:

Segurança significa estabilidade de expectativas positivas, compatíveis com a ordem democrática e a cidadania, envolvendo, portanto, múltiplas esferas formadoras da qualidade de vida, cuja definição subsume dignidade e respeito à justiça, à liberdade e aos direitos humanos (ibidem, p. 89).

Toda essa ressignificação do papel policial, no entanto, só poderia ser efetivada, segundo Dornelles (2016), por meio de uma formação policial pautada em princípios diversos dos até então seguidos. De acordo com Balestreri (1998, p. 14), “reveste-se de especial importância pensar criticamente a formação dos operadores, uma vez que é esta a ferramenta de transformação mais imediata de que se dispõe.”

A recorrente urgência quanto à readaptação das funções exercidas pelos policiais militares passou a fazer parte de vários dispositivos internacionais e nacionais sobre educação em direitos humanos e segurança pública (ZENAIDE, 2008a). A partir da Constituição Federal de 1988, as novas funções a serem desempenhadas pelas instituições policiais apresentaram-se como marco divisório entre o motivo pelo qual foi criada a Polícia e a função a ser desenvolvida por ela durante Estado Democrático de Direito. Assim, “ela não mais seria responsável pela segurança interna focada na defesa do Estado, mas pela Segurança Pública direcionada à proteção do cidadão” (COSTA, 2016, p. 15). Todavia, o que se viu foi a manutenção de práticas militares autoritárias e inalteráveis sob o ponto de vista da opressão social e, ao mesmo tempo, opressão policial, quando o assunto adentra aos quartéis de polícias militares pelo país (OLIVEIRA, 2016).

A Constituição de 1967, durante o regime militar, definia como competência das polícias militares a “*manutenção da ordem e segurança interna* nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal”. Já a Constituição Federal de 1988, resgata a noção de segurança “pública” delimitando a atuação das polícias militares e civis, se opondo a noção restrita de segurança “nacional”, articulando os municípios nas ações de políticas de prevenção e combate à violência voltado para a proteção do cidadão.

Sob esse enfoque, a segurança pública teve um total paradoxo entre a função até então exercida e a prestes a exercer sob o advento do Estado Democrático de Direito. A Carta Magna de 1988, portanto, inovou o foco da atuação policial com mudanças que a princípio despertaram insatisfação nas forças policiais. Temas ligados à abolição da prisão correicional e transformação judicial de todas as prisões em demandas processuais e penais, por exemplo, demonstram bem como se deu toda essa marcha (LIMA, BUENO, MINGARDI, 2016).

Todavia, a prática não se alinhava com a teoria percorrida pela Constituição Federal de 1988. A polícia ainda exercia suas atividades sob forte influência do seu processo histórico, ocasião em que muitas práticas não se subsumiam a Carta Magna. Alinhado ao fato descrito, vários acontecimentos ensejaram o engajamento de grupos sociais diversos na luta contra injustiça social. Massacre do Carandiru, rebeliões na Febem de São Paulo, chacinas da Candelária, de Vigário Geral e de Eldorado dos Carajás, entre outros nefastos fatos chocaram a população à época. Não por acaso, naquele momento clamava-se por mudanças no modelo de atuação das forças de segurança de modo que a própria sociedade participou de maneira mais efusiva na busca pelo respeito a direitos individuais e coletivos.

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade do Estado abrir o debate com a sociedade para aderir aos compromissos de Viena em 1993, de instituir uma política de direitos humanos. Assim, lançou-se o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH entre outubro de 1995 e maio de 1996, sendo o primeiro na América Latina. Nesse aspecto, importante ressaltar a parceria entre várias entidades da sociedade – ONGs, Universidades e Centros de Pesquisa, entre outras que, por meio da conjugação de esforços, contribuíram efetivamente na construção do referido programa.

Firmado o PNDH, seu conteúdo contemplou uma gama de preceitos ligados a denúncias de graves violações aos direitos humanos em plena democracia (PINHEIRO e MESQUITA NETO, 1997). O fato é que grande parte das denúncias diziam respeito a abusos cometidos pelas polícias no desenvolvimento de suas atividades. Sendo assim, a grande questão era saber

o motivo pelo qual a segurança pública, mesmo após a Constituição Federal de 1988 e o PNDH, continuava sendo apontada como grande violadora dos direitos humanos.

Como resposta, o próprio PNDH referenciou a importância de uma melhor formação policial. Acontece que esses profissionais, apesar de atuarem no contexto democrático vigente, continuavam atrelados a um modelo de segurança interna gestado no militarismo passado, herança dos regimes de exceção, prolongando tal paradigma na formação policial, contrariando a ordem democrática, legitimando e reiterando as práticas opressivas e distantes dos direitos humanos, dos quais necessitam para atuarem como transformadores sociais e não como meros executores de ordens estatais, sem a emissão de qualquer juízo de valor sobre suas ações (BALESTRERI, 2014; SOARES, 2006).

É no processo de redemocratização que na América Latina e Brasil emergem práticas de diálogos sobre direitos humanos no contexto de segurança pública, a exemplo das experiências da Cruz Vermelha Internacional, da Anistia Internacional, do Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania (CAPEC, 2018) e no caso da Paraíba, do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos e da UFPB (ZENAIDE, 1995).

## 2.2 SEGURANÇA PÚBLICA EM CONTEXTO DEMOCRÁTICO: ENTRE A VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ, A DEMOCRACIA E OS DIREITOS HUMANOS

Quando o assunto é segurança pública, a realidade vivida por toda sociedade faz surgir a pergunta sobre o porquê de tanta violência, corrupção, torturas, entre outras nefastas práticas que, mesmo tendo um efetivo combate por parte dos órgãos de controle, ainda se repetem veementemente nas sociedades. Já as respostas, apesar de estarem ainda tão distantes do consciente intelectual da sociedade em geral, é bastante simples e compreensível, tendo em vista os vinte e um anos de regime militar e os nove anos de Estado Novo.

A educação sempre será um importante palco para vislumbrar os novos projetos da sociedade. De igual modo, é o alvo principal dos que lutam por retrocessos autoritários utilizando estratégias coercitivas contra as perspectivas educacionais que vislumbram transformações sociais. Ocorre que a educação concentra a maior de todas as armas, mais precisamente, o conhecimento como forma de resistência, afinal, a principal tarefa da educação, quando utilizada sob os auspícios dos direitos humanos, é humanizar-se como prática libertadora mesmo em tempos de censura e regulação como foi de 1964-1985. (CARBONARI, 2014).

O que parece desafiador na sociedade democrática, entretanto, é fazer com que os diferentes segmentos sociais compreendam o modo como a educação merece ser tratada, para fins de uma sociedade mais justa e solidária. Uma leitura, portanto, conduzida pelo que edita os principais instrumentos internacionais e nacionais de direitos humanos. A difícil reforma institucional na segurança pública preconizada pela Justiça de Transição, porém, encontra resistência entre as forças de segurança e na sociedade. Não há que culpabilizar apenas os profissionais e as instituições que fazem parte do organismo de coerção estatal, quando seus integrantes advieram de uma sociedade contraditória, desigual, injusta e profundamente autoritária.

Diante de tantos obstáculos, barrar o chamado senso comum aparenta ser um bom começo já que, se a violência está impregnada no próprio consciente social de todos, muito embora pareça estarmos fadados a vivermos ciclicamente envoltos numa realidade criminal, a violência é uma construção social histórica (BALESTRERI; COSTA, 2010; VASCONCELOS, 2017).

O que se tem constatado historicamente é que muitas são as catástrofes genocistas, legalmente implementadas e desenvolvidas por meio da aprovação social. Basta pensar, por exemplo, sobre a ampla aceitação da população alemã às práticas nazistas atentadoras aos Direitos Humanos. Todos aqueles terríveis crimes contra a humanidade praticados pelo Estado e a sociedade Alemã (ataque, generalizado ou sistemático, contra qualquer população civil, como homicídio, escravidão, extermínio, deportação) e os crimes de guerra (homicídio doloso, tortura, deportação e outros), foram gestados socialmente, pelo uso extremo da força, pela educação da obediência, restrição dos direitos fundamentais, banalidade do mal, criação da Gestapo, pela legitimidade de nações e instituições ao genocídio. (ONU, Convenções de Genebra I, II, III e IV 1949)

Não é à toa, que Theodor W. Adorno (2003, p. 120) enfatiza que “Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.” Dessa forma é que o consciente intelectual e cultural da sociedade deve ser trabalhado por princípios críticos e humanísticos desde muito cedo, sempre com o objetivo de que esta mesma sociedade possa se contrapor a todo e qualquer atentado aos Direitos Humanos, de forma autêntica, voluntária e conscientemente eficaz.

Claras estão as duas facetas da educação que a torna instrumento tão poderoso para se dominar ou se libertar. É o que Paulo Freire (2003) chama de educação dominadora e educação libertadora. O autor chama a atenção sobre o quão a educação foi utilizada para dogmatizar, domesticar, sempre pela alienação e amordaçamento das mentes.

Nesse contexto, o que aconteceu foi uma educação utilizada como meio de reprodução social, a fim de se obter apoio social e a legitimidade ao regime totalitário e suas consequentes praxes. Da constatação de que a barbárie é possível historicamente, surge a necessidade de que a sociedade seja formada sob o alicerce da liberdade, capaz de decifrar e realizar a crítica em cada tempo histórico. Ocorre que a educação é mão de duas vias, tanto dogmatiza e aliena, quando de sua implementação com propósitos escusos, como liberta no momento em que é desenvolvida para fins humanísticos, socialmente legítimos e igualitários, face a busca por uma sociedade justa (GIROUX, 1986). É o que Paulo Freire considera como educação para o homem-sujeito e não para o homem-objeto, conforme a seguir:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36).

Entender todo esse processo requer ter um grau de discernimento social disposto a fazer despertar no cognitivo das pessoas diversos sentimentos intrinsecamente humanos. Sucede que as perspectivas para o afloramento de tais concepções são frutos de uma consciência livre, compreendida por princípios de igualdade que os tornam capazes de pensar no mínimo para o seu próximo, e não no máximo para si mesmo. Isso quer dizer que é inconcebível que se garanta tanto privilégio para poucos em detrimento de tão pouco para muitos. E o resultado de tudo estampa-se nas searas sociais a partir de toda miséria cujos resultados são muitos, a exemplo da estarrecedora violência já discorrida anteriormente.

Nesse sentido, a concepção de educação foi tornando-se primordial para o reconhecimento dela como um direito de todos. Mais importante ainda é a compreensão no sentido de que cidadãos munidos dessa educação possam entender que através dela, inúmeros outros direitos devem ser conquistados como uma espécie de consciência sobre seus próprios anseios, o que é inerente e imprescindível a sua própria existência dentro de um contexto social. Além disso, desperta a convicção que esses mesmos direitos não devam ser suplicados, mas exigidos pelos seus detentores a partir de sua positivação no ordenamento jurídico. Afinal, “O direito à educação em direitos humanos vem se construindo, portanto, não como uma concessão, mas como uma conquista social de toda a humanidade” (NAZARÉ, 2008a, p. 02)

Toda essa expectativa educacional, entretanto, não se exaure com a educação voltada apenas para a sociedade em geral. Ela deve ser estrategicamente desenvolvida em vários

espaços em que profissionais de determinadas áreas careçam de um maior preparo intelectual, já que suas funções se pautam em assegurar direitos, mesmo que para isso, necessitem tolher outros. É o chamado poder de polícia<sup>26</sup>, com efeito, constantemente utilizado pelas Polícias Militares.

É diante desse processo educativo que as mais variadas polícias, com destaque para as militares, poderão ter a oportunidade de reinventarem-se para uma segurança pública pautada no respeito à dignidade humana e direitos fundamentais. Esse mesmo processo, aliás, apresenta-se como meio para implementação de uma mudança de paradigmas, a partir de um ensino pautado em uma educação libertadora. Os cursos de formação policial, portanto, sejam iniciais ou contínuos, deveriam oportunizar o desvencilhamento de práticas ainda arraigadas no seio policial, frutos de uma história totalmente paradoxal ao modelo de polícia atual.

A percepção de como se deu o processo de construção e posterior posituação desses preceitos, ou seja, a formalização da necessidade da educação em Direitos Humanos como um direito assegurado nas leis, se apresenta como indispensável para o entendimento sobre o decurso evolutivo desse ensino no seio da instituição Polícia Militar. Assim, é necessário conhecer o referido processo, desde sua concepção do cenário internacional até o estadual, sempre com o pensamento voltado para a realidade da atividade policial no contexto em que a educação se expandiu como perspectiva de um direito fundamental para todos.

Até a primeira metade do século XX a educação constituía-se um privilégio de poucos. Acontece que ela era concebida como uma espécie de benefício apenas para os mais abastados vindos de famílias “nobres” e jamais para os grupos marginalizados. Esse aspecto, todavia, demonstra uma intrínseca intenção de não se popularizar o ensino para todos. A despeito disso, cercear este direito significava, naquela época, manter todo o sistema de opressão até então vivido, composto pela divisão social de sempre – ricos e pobres, exploradores e explorados, colonizadores e colonizados, empregadores e empregados, etc.

Sucedem que o valor da educação tomou vários contextos, sempre consoantes os interesses das classes dominantes e a favor delas. A título exemplificativo a educação

---

26 Compreendido como o poder estatal de limitar direitos individuais em detrimento do interesse público, nesse caso, compreendido como o direito à segurança pública. As polícias, por sinal, necessitam constantemente de o referido poder quando de sua utilização moldada pelo princípio jurídico do superior interesse público. Desse modo, durante o desempenho de suas atividades, sua atuação deve ser realizada por meio de preceitos éticos, morais e legais insculpidos pelos Direitos Humanos. Para tanto se faz necessário enxergar a importância da educação, sobretudo a educação em Direitos Humanos, durante todo o processo de formação policial. Quanto ao princípio do superior interesse público, Trata-se de um princípio norteador para o exercício de outros princípios. Nessa perspectiva, o superior interesse público diz respeito à primazia do direito de todos/coletivo quando confrontado axiologicamente com outros direitos. Sua maior importância é claramente percebida quando do seu uso para a manutenção da harmonia coletiva.

tecnicista esteve voltada para a formação de trabalhadores nas mais variadas modalidades profissionais, de modo que suas interações educativas sempre estiveram orientadas para a manutenção alienadora daquele modelo de sistema, sem qualquer perspectiva de mudança social (GIROUX, 1986).

O modo como se deu todo o processo educativo foi evoluindo ao passo em que, a partir das contribuições de inúmeros pesquisadores e filósofos da educação, revelou-se suas mais variadas formas de ensino, aliadas ao interesse e resultado de todo este processo educacional. Autores como Freire, Adorno e Giroux, entenderam a necessidade de uma educação libertadora das amarras opressivas, de modo que várias de suas publicações tiveram e ainda têm grandes valores para o estudo da educação e suas perspectivas de ensino.

A educação foi sendo percebida nas suas mais variadas formas, ao passo em que seu verdadeiro sentido começou a ser compreendido sob uma nova perspectiva. Assim, entender o valor da educação seria um requisito fundamental a ser buscado, para, a partir de então, elencá-lo como indispensável para o alcance de uma sociedade mais justa.

A fim de tornar didático o referido reconhecimento, foram muitas as contribuições acerca da grandeza do papel exercido pela educação em busca de um modelo de sociedade justa e cidadã, contudo, nos parece emblemático o destaque dado por Paulo Freire ao evidenciar a educação como um ato de amor, perpetuado por um perene processo de formação e conhecimento a fim de se reinventar e se transformar como humano social.

Nesse sentido, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2014, p. 97).

Quando o assunto é coragem, a educação em Direitos Humanos ocupa uma indispensável função na luta contra as injustiças sociais.

[...] es cometido de la educación en derechos humanos contribuir a que se tome consciencia - y se actúe en consecuencia - de las inequidades e injusticias de redistribucion económica y cultural que caracteriza y prevalece em nuestras sociedades; marginando y ecluyendo de esta forma a un alto porcentaje de personas de la vida social ,económica y política. Le incumbe igualmente entregar mensajes inequívocos respecto a la importancia que tiene para la vida democrática y la convivencia social, el reconocimiento de la diversidad em todas sus expresiones que caracteriza a nuestras sociedades. (MAGENDZO, 2014, p. 149).

Nesse sentido é que a educação em Direitos Humanos, segundo Zenaide (2008a), é uma luta constante pela paz e a afirmação dos direitos humanos como princípios ético-políticos, senão, vejamos:

A Educação para a Paz e os Direitos Humanos emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras e extermínios, práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da pessoa humana. Resistir a uma cultura autoritária significa não perder a capacidade de se indignar diante da violência social e institucional, bem como experimentar exercer o potencial político que venha a transformar mentalidades, atitudes, modos de agir e de governar. (ZENAIDE, 2008a, p. 01).

De nada adiantaria termos uma educação com o propósito de se estabelecer uma sociedade mais igualitária, se esta mesma educação não for empreendida por princípios libertadores, sob um prisma dialógico e com o objetivo de se fomentar a criticidade durante todo o aprender educativo (ADORNO, 1995; CARBONARI 2014; FREIRE, 2002). Essa circunstância, portanto, é imperativa para que se alcance o mundo melhor e mais equitativo.

Através de todos esses estudos e proposições filosóficas acerca da educação, tais concepções foram se traduzindo no ambiente social por parte dos que defendiam uma educação como direito à cidadania e, por consequência, à dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, com o surgimento da Carta das Nações Unidas no pós II Guerra Mundial, o mundo se viu sensibilizadamente obrigado a compartilhar de políticas sociais que pudessem universalizar direitos e promover igualdade e respeito aos Direitos Humanos.

Entre esses direitos, a educação acabou sendo considerada um dos mais importantes, justamente pelo fato de proporcionar condições de dignidade e reconhecimento de tantos outros, por ventura não assegurados pelo Estado, mas que foram percebidos, naquele novo cenário de busca por respeito aos direitos humanos, como sendo imprescindíveis para o novo modelo de mundo a ser implementado – mais humano, justo e igual. Nesse ponto, surge a ideia da importância da educação em Direitos Humanos como forma de aquilatar sujeitos de direito capazes de reconhecer legitimidades não apenas em si mesmos, mas nos outros que compõem seu coletivo.

Sobre essa perspectiva, Abraham Magendzo (2014, p. 146) afirma que “*la educación em derechos humanos debe, de manera manifiesta y notoria reforzar y fortalecer aún más su compromiso com la justicia social.*” É o que se chama de papel da educação para uma formação política arraigada de princípios fundamentais, e que garanta justiça para as condições sociais, bem como para fins da igualdade de oportunidades.

É ainda, o despertar da consciência para a formação de uma cidadania política e autônoma (FREIRE, 2002), ou mais, uma consciência humanizada, afinal “humanizar é a principal tarefa da educação como prática de liberdade, da educação libertadora. E o humanizar é também humanizar-se” (CARBONARI, 2014, p. 171).

Todos esses aspectos estão intimamente ligados à valorização do reconhecimento das diferenças culturais, seja por meio das práticas educacionais e respectiva condução do saber, ou pela preocupação em se ver assegurada a educação de qualidade para todos. Seria o “reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças.” (CANDAUI, 2008, p. 53).

Por esse motivo se torna importante destacar que a educação em Direitos Humanos, conforme o exposto, forma cidadãos capazes não de apenas lutarem por sua cidadania, mas sobretudo, de lutarem por um mundo melhor. Daí a magnitude desse direito como essencial a dignidade da pessoa humana.

No entanto, há que se repisar acerca da importância de como foi, é e ainda será o processo de resistência no campo da educação, ocasião em que o seu reconhecimento como ferramenta de libertação, é capaz de demonstrar o igual processo de opressão vigente. Ou seja, “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade [...] se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (FREIRE, 2014, p. 06).

Como grande instrumento nesse combate, a materialização de todos os preceitos morais, éticos e sociais se deu, especialmente, a partir do momento que diversos instrumentos normativos compilaram as novas valorações dadas aos anseios sociais. A própria ciência jurídica tem esse condão – traduzir através de normas, legislações, tratados, convenções e demais preceitos jurídicos, as perspectivas culturais e sociais da sociedade, orientando, dessa maneira, cidadãos e Estado para a prática do correto.

Entretanto, reconhecer as lutas pela educação, notadamente no campo dos Direitos Humanos, significa entender todo o processo de busca por cidadania. O estudo dessa história revelará, portanto, todo o contexto em que se deu o processo de resistência à opressão, conforme já mencionado anteriormente, e cuja demonstração é preponderante para a compreensão da importância da educação em Direitos Humanos para uma cultura de paz.

### 2.3 EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: SUAS RAZÕES E SEUS PORQUÊS

Importa destacar, antes de tudo, a diferenciação quanto à educação em e para os direitos humanos, com o propósito de se compreender o modo como sua efetividade pode propiciar no meio policial uma indispensável função quanto a sua atuação na atividade fim.

Ao tratar-se da educação para os direitos humanos, há um direcionamento ao ensino formal por meio do qual o aluno terá informações sobre determinado assunto, meramente como aprendizado sobre dados, sejam históricos, conceituais, documentais, oficiais, etc. Sendo assim, este processo de ensino se resume a meras informações, que não são massificados no cognitivo pessoal como algo tão importante e imprescindível para sua vivência.

A fim de esclarecer de modo mais didático o tema acerca da educação para os direitos humanos, frise-se os destaques trazidos a efeito por Candau (2003, p. 01), sobre o que é educação para os direitos humanos:

Uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados com os Direitos Humanos, sem articulação entre elas; a mera realização de campanhas sobre temas específicos; um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares; toda e qualquer formação em valores; A mera aquisição de algumas noções sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos referenciais para a área.

A simples e mera disposição do que seriam os direitos humanos, atrelada ao não desenvolvimento de seus princípios e diretrizes filosóficas na própria sala de aula, quando do desenvolvimento do processo escolar, nos remete ao mero significado simbólico dos direitos humanos, sem que tenhamos o necessário conhecimento acerca de sua importância no contexto presente.

O que retrato é o fato da educação para os direitos humanos se notabilizar apenas pelo seu processo histórico de atuação sem que o educando se perceba dentro deste mesmo processo. Ocorre que o tema é apresentado como mais um fato histórico ultrapassado, sem que sua temática esteja presente em nosso contexto atual. Desse modo, a recepção da educação para os direitos humanos pelo discente, será compreendida apenas como mais uma de tantas outras matérias educativas.

Disposições curriculares com o tema direitos humanos tal qual transversalidade, interdisciplinaridade, harmonia entre teoria e prática, reconhecimento por conquistas etc. são exemplos de assuntos que não se desenvolvem quando a educação é **para** e não **em** direitos

humanos. A Declaração das Nações Unidas sobre Ensino e Formação em Direitos Humanos (2011, p. 2-3) define:

#### Artículo 2

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:
  - a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
  - b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
  - c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás (ONU, 2011)<sup>27</sup>

Assim é que no contexto educativo torna-se imprescindível, no que tange à transferência do real conhecimento sobre os direitos humanos, que transversalize o ensino, a cultura e a prática institucional e profissional. Benevides no Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, afirma:

A educação para a cidadania em direitos humanos, uma vez que decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal – e ‘neoliberal’ – sobre educação e cidadania. Isto é, aquela concepção do cidadão como indivíduo livre perante o Estado (o que é essencial), mas visto de forma fragmentada, como só o contribuinte, ou só o consumidor definido pelas regras do mercado, o eleitor, o trabalho qualificado, a elite dirigente, etc. Tal superação significa reconhecer sim o cidadão livre perante o Estado e perante o arbítrio de outras forças, mas sobretudo o cidadão como membro de grupos e classes sociais diferenciados, eventualmente em conflito. Reconhecer que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direitos. (BENEVIDES, 1997, p. 12).

---

<sup>27</sup> a) Educação em direitos humanos inclui facilitar o conhecimento e a compreensão das normas e princípios dos direitos humanos, os valores que os sustentam e os mecanismos que os protegem;  
 b) Educação através dos direitos humanos inclui aprendizagem e ensino, respeitando os direitos dos educadores e estudantes;  
 c) Educação para os direitos humanos inclui capacitar as pessoas para usufruir dos seus direitos e exercê-las, e respeitar e defender as dos outros. (NU, 2011) tradução nossa.

Portanto, a educação em direitos humanos numa perspectiva crítica, implica em educar para libertar a pessoa sujeito de direitos, da opressão e da ignorância política, neste caso, significa, fugir de uma educação depositária em que a reprodução dos conhecimentos se aplicam sobre um processo de aprendizagem estática, quando deveria ser crítica. Vejamos:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2002, p. 13).

A coerência das considerações de Freire com o assunto ora discutido, apresenta profunda pertinência quando se traz o tema para as escolas de formação policial. É que ao tratar-se do assunto segurança pública como atividade a ser desempenhada no contexto da ciência humana (COSTA, BALESTRERI, 2010; SANTOS JÚNIOR, SANTOS, SILVA, 2013), é facilmente percebida a necessidade de uma postura crítica no cenário formativo. Acontece que a atuação policial nas ruas é composta por processos cognitivos de resolução de conflitos, em que a divergência de opiniões e o respeito e garantia aos direitos humanos, deverão ser postos como pontos cruciais a todo momento.

Compreender, então, o significado do educar **em** direitos humanos se mostra fundamental para o entendimento acerca de sua importância no processo de desvencilhamento de muitas práticas policiais militares de outrora. Quando educo em direitos humanos, me refiro a um processo educativo completo e eficaz. Um processo de dentro para fora, com o reconhecimento sobre a importância dos direitos humanos (CARBONARI, 2014).

Essas disposições ensinam uma educação voltada para a formação do consciente, da humanização e da vivência. Mais que aprender direitos humanos e seus fundamentos, os alunos, notadamente profissionais de segurança pública que lidam diuturnamente com a manifestação desses direitos, devem adquirir a noção sobre a importância desses fundamentos, inclusive, para si próprios. A respeito do assunto, destacam-se, ainda, as reflexões de Carvalho (2014, p. 179), quando afirma:

Nesse sentido, a educação em e para os direitos humanos contribui para a conquista da autonomia e da cidadania plena, quando fornece subsídios para

que o indivíduo compreenda o mundo e compreenda-se no mundo. A formação do educador que contemple esse viés deverá estar associada a um contexto mais amplo da relação entre educação, trabalho e sociedade, em uma reflexão que compreenda tal realidade e que busque a sua superação.

De acordo com Calissi (2014, p. 112), “A educação tem como uma de suas belezas, a capacidade de ensinar a ver; ou melhor, mostrar outras formas de ver o mundo, além da que já possuímos” Não há, assim, como segregar criticidade e dialogicidade da educação em direitos humanos, sob pena de se manter as amarras de sempre, e sem perspectivas de mudança quando a matéria se trata de uma educação libertadora (FREIRE, 2002).

A importância da educação **em** direitos humanos, se efetiva, se traduziria pelo auto reconhecimento dos alunos como sujeitos de deveres, bem como sujeitos de direitos. É o que asseveram Tavares e Balestreri (2007, p. 488-489), quando dão significado à finalidade principal da educação em direitos humanos, conforme a seguir:

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade.

Isso implica numa formação permeada pela cultura e respeito aos preceitos humanísticos como sendo fundamentais no processo de uma cidadania plena. As perspectivas se traçam pedagogicamente por meio do estímulo a uma cultura de paz, entrelaçada por práticas educacionais reais sobre a vivência dos principais valores a serem reconhecidos nesse processo, a exemplo da igualdade, liberdade, justiça tolerância, paz, solidariedade etc. importando na formação de autênticos sujeitos de direitos, bem como, de reconhecedores desses mesmos direitos nas demais pessoas (SILVEIRA, 2007; ZENAIDE, 2008b).

A formação policial militar, nesse enquadramento, merece ser disposta por meio de variáveis no processo educativo, em que pese essa premissa estar intrinsecamente ligada ao substancial papel da educação em direitos humanos. Se perceber como ator de um processo pelo qual se necessitará arguir durante a sua atividade-fim, quando sequer, lhe foi dada essa oportunidade no ambiente educacional, implicará esse mesmo profissional a ser despreparado, desqualificado, violador de direitos humanos e, principalmente, também vítima de todo o

processo, afinal, conforme Paulo Freire “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser um opressor.”.

Quando se busca os porquês da educação em e para os direitos humanos voltados para as forças policiais e forças armadas, adentra-se necessariamente ao combate ao uso extremo, ilegal e ilegítimo da força e da violência. Acontece que os resquícios da atuação policial nos anos 60 e 70 são arraigados de uma violência estatal absurda e pautada no total desrespeito aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana (PINHEIRO, MESQUITA NETO, 1997). Dessa forma, a educação apresentou-se como instrumento capaz de conscientizar a sociedade e seus agentes policiais para o respeito e proteção aos direitos humanos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (1996) explicita outros porquês da inserção do ensino de direitos humanos nas academias de policiais como meta de Estado, tais como mapear a violência, desenvolver programas de prevenção, regular o uso de armas, aperfeiçoar o processo de seleção e admissão, assim como da formação dos profissionais de segurança através de programas de capacitação e elaboração de materiais didáticos, criar corregedorias e ouvidorias, dentre outros.

Nesse sentido, a formação em e para os direitos humanos implica na apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de aptidões e atitudes policiais. Dessa forma, conduz os profissionais e dirigentes a fim de contribuírem para o respeito aos direitos humanos, sempre com o objetivo de que desenvolvam um comportamento adequado e coerente com o Estado Democrático de Direito.

Segundo o Manual das Nações Unidas para a formação de policiais (ONU, 2001, p. VII) a educação em direitos humanos objetiva garantir que os direitos humanos sejam protegidos, uma vez que é missão das forças de segurança no Estado Democrático de Direito, “proteger os direitos humanos, defender as liberdades fundamentais e manter a ordem pública e o bem-estar geral numa sociedade democrática, através de políticas e práticas que sejam legais, humanas e deontologicamente corretas”.

Já a UNESCO, ao se referir do ensino por meio do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, afirma que a educação tem finalidades e objetivos próprios e é definida como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012, p. 06).

Sob essa premissa, ênfase no tópico a seguir, a atenção dada à educação não mais como mero benefício, mas, sobretudo, como direito de todos, conquistados a partir da DUDH, e a publicação de inúmeros documentos normativos que foram surgindo como mecanismos de

fomentação a uma educação digna e igualitária. Por sinal, sempre como fonte para o processo de ensino atual, notadamente a educação em direitos humanos para as forças policiais

## 2.4 A LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB A PERSPECTIVA DAS NORMATIVAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

O compromisso da educação em direitos humanos com a justiça social foi historicamente permeado por um perene processo de lutas e resistências, sempre se reforçando como instrumento de combate à desigualdade, à opressão e à violência (CANDAU, 2007; ZENAIDE, 2008b). Assim, o seu contributo vai além do mero ensino formal, se constituindo, nesse sentido, como processo de formação de cidadãos libertos do pensamento colonizador e opressor. Magendzo (2014, p. 146), tratando a respeito, enfatiza:

Hay que hacer notar, que la educación em derechos humanos reivindicó su compromiso con la justicia social desde sus inicios em el trabajo com los movimientos sociales y la educación popular inspirada em el pesamiento de Pablo Freire. Em efecto, la educación derechos humanos, de una u otra manera, ha tenido siempre como propósito e idea fuerza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedade y a la emancipación, como asimismo, há sido su comtido empoderar y darle estatus a los grupos sociales ya culturales que historicamente han sido excluidos, postergados y discriminados. De igual manera, há estimulado la participaión de la sociedade civil em las políticas públicas em todos sus niveles: nacionales, regionales y lacales.

Fica claro o despertar da consciência social, política e cultural, trazida a efeito pela educação em Direitos Humanos, quando da percepção adquirida sobre a necessidade de resistir e lutar contra tantas injustiças (DIAS, PORTO, 2013). Essa consciência, sobretudo, gera o empoderamento social necessário para tais reivindicações, “principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAU, 2008, p. 54).

### 2.4.1 A Educação em Direitos Humanos e seus Documentos Normativos numa Perspectiva Mundial, Global e Regional

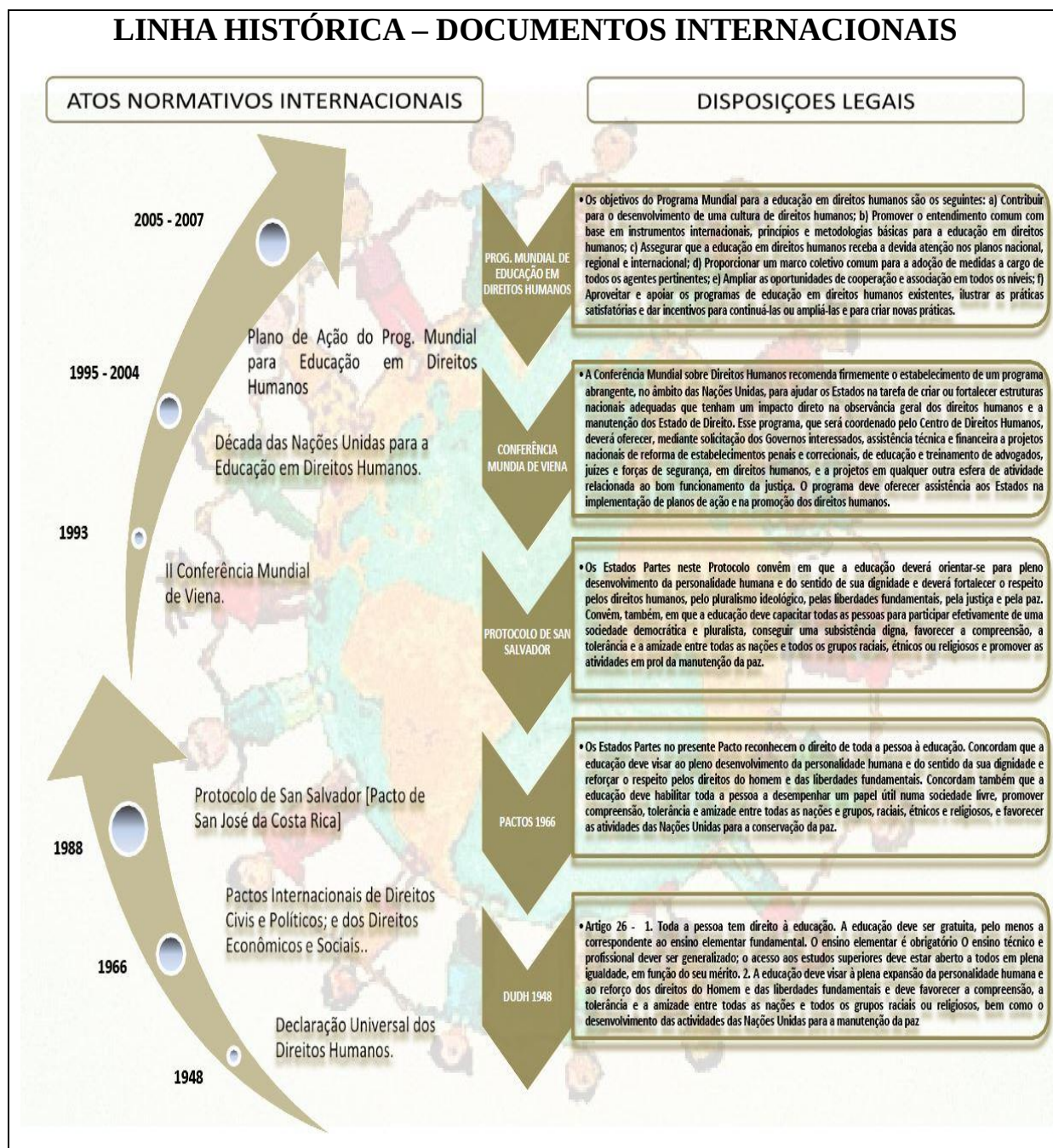
Surgiram inúmeros instrumentos normativos no cenário global, todos de suma importância para o processo de fomento e expansão da educação em Direitos Humanos. Entretanto, considerando a necessidade de se demonstrá-los de maneira didática, foram elencados os considerados marcos nesse processo, ou seja, os de maior relevância.

O Manual das Nações Unidas para a Formação de Policiais relaciona importantes instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos conquistados pela humanidade ao longo do século XVII, XX e XXI:

- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1789);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (entrada em vigor: 3 de Janeiro de 1976) e Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos (entrada em vigor: 23 de Março de 1976)
- Protocolo Facultativo referente ao Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos (entrada em vigor: 23 de Março de 1976) e Segundo Protocolo Adicional ao Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos com vista à Abolição da Pena de Morte (entrada em vigor: 11 de Julho de 1991);
- Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, além do conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão e Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio);
- Declaração sobre a Protecção de Todas as Pessoas contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes (entrada em vigor: 26 de Junho de 1987);
- Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas da Discriminação Racial (entrada em vigor: 4 de Janeiro de 1969), bem como Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (entrada em vigor: 3 de Setembro de 1981);
- As quatro Convenções de Genebra, cujos temas foram respectivamente: Melhorar a Situação dos Feridos e Doentes das Forças Armadas em Campanha; melhorar a Situação dos Feridos, Doentes e Náufragos das Forças Armadas no Mar; tratamento dos Prisioneiros de Guerra; proteção das Pessoas Cíveis em Tempo de Guerra;
- Convenção Americana sobre Direitos Humanos (“Pacto de São José da Costa Rica”) (São José, 22 de Novembro de 1969) (entrada em vigor: 18 de Julho de 1978); Convenção Europeia para a Prevenção da Tortura e das Penas ou Tratamentos Desumanos e Degradantes (Estrasburgo, 26 de Novembro de 1987) (entrada em vigor: 1 de Fevereiro de 1989); dentre outros.

Cada instrumento normativo insere a educação em direitos humanos como parte da prevenção as violações dos Direitos Humanos. Para ilustrar o referido processo, elaborei um quadro figurativo cujo teor representa exemplificativamente os principais instrumentos normativos, conforme a seguir:

Figura 2: Slide da Linha Histórica da Educação em Direitos Humanos nos Documentos Internacionais



Fonte: BRASIL (2006); MAIA (2007); PIOVESAN (2008); ONU (2001); ZENAIDE (2016)

O quadro descrito na Figura 02 apresenta um conjunto de dispositivos criados e que de alguma forma foram preponderantes para a educação em virtude de contemplá-la como

fundamental para o progresso social da humanidade. Assim, como principal deles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH<sup>28</sup> foi criada em meio a um sentimento global de respeito aos Direitos Humanos, frente aos acontecimentos resultantes da II Guerra Mundial, bem como da Guerra Fria vigente à época de sua implementação.

Nessa perspectiva Piovesan aduz:

Tal concepção é fruto de um movimento extremamente recente de internacionalização dos direitos humanos, surgido no pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos pelo regime nazista. Apresentando o Estado como o grande violador de direitos humanos, a era Hitler foi marcada pela lógica da destruição e da descartabilidade da pessoa humana – que resultou no envio de 18 milhões de pessoas a campos de concentração, com a morte de 11 milhões, sendo 6 milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais, ciganos... (PIOVESAN, 2004, p. 21/22).

Cumprir destacar a concepção a despeito da importância de se garantir educação para todos, como forma de se promover um mundo melhor e mais justo. Assim, a declaração asseverou em seu artigo 26 a essencialidade da educação plena como expansão da personalidade humana e o favorecimento da tolerância e amizade entre todas as nações. O referido dispositivo apresentou tamanha relevância ao ponto de ser replicado em inúmeros outros documentos normativos, inclusive, diversas Constituições nacionais de vários países, inclusive a do Brasil<sup>29</sup>.

Nesse sentido, conforme demonstrado na figura 2, despontando como fundamentais após a DUDH, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)<sup>30</sup> e o Pacto dos Direitos Civis e Políticos (1966)<sup>31</sup>, tiveram como principal função, o comprometimento dos países signatários em proporcionarem mecanismos para implantar, dentro de suas possibilidades, os conteúdos dispostos em seus ordenamentos, tanto de maneira individual como prestando apoio a outros entes internacionais (MAIA, 2007).

As concepções humanistas trazidas em seus conteúdos chamam atenção pela completude dos direitos assegurados, já que tratam de concepções de liberdade, segurança,<sup>32</sup> participação política, reconhecimento da personalidade jurídica, entre tantos outros reconhecimentos, mas, ao mesmo tempo, têm no Pacto dos Direitos Sociais,

28 A DUDH foi instituída através da Resolução de nº 217-A da Assembleia Geral das Nações Unidas;

29 A Constituição de 1988 trata no Título VIII, Capítulo III, Seção I, de todos os aspectos ligados à educação, de modo a comportar todo substrato instituído pela DUDH, de maneira pormenorizada.

30 Aprovado no Brasil através do Decreto nº 591 de 06 de julho de 1992.

31 Aprovado no Brasil através do Decreto nº 592 de 06 de julho de 1992.

32 Art. 9º do Pacto de Direitos Civis e Políticos - Toda pessoa tem direito à liberdade e à segurança pessoal. Ninguém poderá ser preso ou encarcerado arbitrariamente. Ninguém poderá ser privado de liberdade, salvo pelos motivos previstos em lei e em conformidade com os procedimentos nela estabelecidos.

Econômicos e Culturais, a fomentação à garantia de direitos indispensáveis a própria existência humana (PIOVESAN, 2008). Acerca do tema, Maia preleciona o seguinte:

É reconhecido (...) o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida. de estar protegida contra a fome, e reforma dos regimes agrários, de maneira que se assegurem a exploração e a utilização mais eficazes dos recursos naturais. (MAIA, 2007, p. 91).

Quanto à educação o autor enfatiza ainda que segundo o referido pacto “o direito de toda pessoa a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (MAIA, 2007, p. 92). Nessa lógica, torna-se bastante claro o destacado papel dos pactos internacionais no cenário da educação como forma de luta e resistência por um mundo mais justo, igual e, acima de tudo, dotado de liberdades individuais e coletivas.

Após a criação dos pactos mencionados, deu-se outro importante passo na seara dos Direitos Humanos. Trata-se da Convenção Americana de Direitos Humanos, também denominada de Pacto de São José da Costa Rica, em 1969, e cujo principal objetivo foi assegurar unidade regional entre os Estados Americanos para fins de promoção e respeito aos Direitos Humanos (PIOVESAN, 2008).

Todavia, com a edição de um protocolo aditivo ao Pacto de São José da Costa Rica – O Protocolo de San Salvador, em 1988, a educação foi amplamente reconhecida como um direito de todos, entendida não apenas através do ensino básico, mais do ensino médio e superior, inclusive, assegurando que meios sejam implementados para a adequação da educação as limitações pessoais ou profissionais, de modo que todos tenham igual acesso.

O que chama a atenção, entretanto, é o modo como o documento trata a educação para o próprio desenvolvimento da personalidade humana. Ocorre que a introdução aos dispositivos, conforme apresentado na figura 2, fomenta um ensino pautado no respeito aos Direitos Humanos, não como condição imposta, mas, na verdade, como condição apreendida, compreendida, interpretada, dialogada, sentida e vivida. Ou seja, uma educação não apenas PARA, mas, imprescindivelmente EM direitos humanos (ZENAIDE, 2008a).

Já em se tratando da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, em 1993, foi visível a intenção de se criar mecanismos que pudessem auxiliar os Estados Membros no desenvolvimento das pastas públicas de interesse social atreladas aos Direitos Humanos (ZENAIDE, 2016, p. 53). A reunião teve como propósito, nesse momento, elaborar uma

forma de se verem respeitados e implantados os mais diversos instrumentos normativos sobre os Direitos Humanos no cenário internacional, a exemplo dos já percorridos anteriormente.

O que despertou mais entusiasmo, porém, foi o direcionamento dado pelo programa à educação em Direitos Humanos, como base para a manutenção de um Estado de direito, aliada ao desenvolvimento de práticas humanísticas sensivelmente apontadas para a Segurança Pública. O próprio sistema de Justiça Criminal foi contemplado através da educação e capacitação de juízes, outros profissionais da justiça e demais forças de segurança pública (ONU, 1993).

Interessante é que a importância desse aspecto se verá adiante quando da criação de planos e programas no âmbito dos Países, notadamente quando o assunto é educação em Direitos Humanos para todos esses profissionais citados, bem como outros que exercem importantes e sensíveis funções no Estado Democrático de Direito (PINHEIRO; MESQUITA NETO, 1997).

A educação em Direitos Humanos foi se consolidando cada vez mais como principal ferramenta na consecução de um mundo melhor. Sucede que esse pensamento se ampliou como forma de se empoderar a sociedade por meio de todos os seus segmentos (CANDAU, 2008). O objetivo foi adquirir consciência, não apenas ligada ao reconhecimento de direitos individuais, mas, de igual modo, de direitos coletivos tão imprescindíveis para o estabelecimento da dignidade da pessoa humana (SACAVINO, 2012).

Na guisa desse pensamento, o Conselho das Nações Unidas aprovou em 20 de dezembro de 1993, mediante a Resolução nº 49/184, a Década Mundial da Educação em Direitos Humanos. A referida propositura teve o condão de ensejar um engajamento mundial sobre a educação em Direitos Humanos, de modo a reduzir as mais variadas violações a tais direitos fundamentais, senão, vejamos:

Existe um crescente consenso em torno da ideia de que a educação em direitos humanos e para os direitos humanos é essencial e pode contribuir para a redução das violações de direitos humanos, assim como para a construção de sociedades livres, justas e pacíficas. A educação em matéria de direitos humanos é também cada vez mais reconhecida como uma estratégia eficaz para prevenir os abusos de direitos humanos (ACNUD, 1994, p. 51)

Sua promoção, para tanto, e, consoante o disposto na Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1994), se daria a partir de três dimensões:

(a) **Conhecimento:** fornecimento de informação sobre os direitos humanos e os mecanismos disponíveis para a sua protecção; (b) **Valores, convicções e atitudes:** promoção de uma cultura de direitos humanos através do desenvolvimento de valores, convicções e atitudes de defesa dos direitos humanos; (c) **Ação:** fomento da acção em prol da defesa dos direitos humanos e da prevenção dos abusos de direitos humanos (ACNUD, 1994, p. 52).

As referidas disposições documentais rumam no mesmo vento das desenvolvidas na II conferência de Viena, na medida em que entrelaçam todo seu escopo por meio dessas diretrizes. Frise-se que inequivocamente se induz um processo de construção em todo mundo do que já tratamos anteriormente como educação em e para os Direitos Humanos. Assim não é clara a perspectiva, como afirmado acima, da busca pelo desenvolvimento dos valores humanos como condição existencial, ocasião em que os reflexos da década são contumazes no contexto da educação em Direitos Humanos, os quais serão demonstrados no capítulo seguinte.

Completando o ciclo dos principais instrumentos internacionais sobre educação em Direitos Humanos, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 10 de dezembro de 2004 pela Assembleia Geral das Nações Unidas - AGNU, por meio da Resolução nº 59/113-A, desenvolveu estratégias de apoio, cooperação, acompanhamento, atividades de aplicação e supervisão de experiências na seara de educação em Direitos Humanos, inclusive, visando o descarte dos erros e a repetição dos acertos encontrados, etc. tudo com o objetivo de se contribuir coletivamente para o “desenvolvimento uma cultura de Direitos Humanos.” (UNESCO, 2006, p. 11; UNESCO, 2012, p. 5).

No entanto, uma grande inovação foi a contemplação de todas as áreas de formação como de extrema importância para o ensino em Direitos Humanos. Com o afã de atingir seu escopo, a AGNU se preocupou em dividi-lo em duas fases distintas, cujos objetivos eram os mesmos, porém direcionados para grupos educacionais distintos.

A primeira fase teve como foco alcançar o ensino básico, de modo que sua atuação se daria no período compreendido entre os anos de 2005 e 2007, com a publicação do 1º Plano de Ação,<sup>33</sup> e cujo o objetivo foi o favorecimento da inclusão social, sustentabilidade, direcionamento da educação em Direitos Humanos, interligação entre as redes nacionais, estaduais e municipais de ensino, entre outras medidas de incentivo a uma cultura de Direitos Humanos na seara educacional. (UNESCO, 2006, p. 16).

---

33 Publicado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução nº 59/113-B de 14 de julho de 2005.

Já o 2º Plano de Ação<sup>34</sup>, referente a segunda fase do PMEDH, ocupa papel de destaque no presente estudo já que seu desígnio proporcionou um esclarecimento da necessidade de se educar em Direitos Humanos nos espaços ocupados pelos serviços públicos. A notoriedade da atividade de segurança pública, portanto, se aclarou com função indispensável para Estado Democrático de Direito. Assim, a manutenção da ordem pública exercida pelos aparelhos policiais, passou a ser enxergada como inseparável da filosofia dos Direitos Humanos, de maneira que a educação em Direitos Humanos se apresentaria como importante instrumento para a consecução desse fim.

Frise-se que os objetivos percorridos no documento apontam para o estabelecimento e indicação, durante o processo de formação dos policiais, de diversos instrumentos já formalizados, e que evidenciam íntima relação com a atividade policial. A título exemplificativo, seguem os seguintes:

O Código de Conduta dos Agentes Policiais; Os Princípios Básicos sobre o Uso da Força e de Armas de Fogo pelos Agentes Policiais; A Declaração dos Princípios Básicos de Justiça Relativos às Vítimas da Criminalidade e de Abuso de Poder; A Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas contra os Desaparecimentos Forçados; Os Princípios das Nações Unidas para a Prevenção Eficaz e a Investigação das Execuções Extrajudiciais, Arbitrárias e Sumárias; Os Princípios sobre Investigação Efetiva e Documentação da Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas Privativas da Liberdade (Regras de Tóquio); os instrumentos relativos ao tratamento dos detidos e presos (Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos; Princípios Básicos para o Tratamento de Prisioneiros; o Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Submetidas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão); os instrumentos em matéria de justiça juvenil – as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Princípios Orientadores de Riade); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing); as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; e as Diretrizes para Ação sobre Crianças no Sistema da Justiça Criminal (UNESCO, 2012, p. 22 - 23).

A iniciativa tem como propósito dar evidência aos mais variados ordenamentos normativos que estão ligados à atividade policial, e que merecem ser compreendidos a fim de subsidiarem o desenvolvimento de suas habilidades, bem como repercutirem no discernimento operacional desses policiais quando estiverem no serviço de rua.

Como ponto de igual importância, o plano assegurou ainda, estratégias para o modo de formação desses policiais, sendo que tais dispositivos foram de fundamental relevância para

---

<sup>34</sup> Publicado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução nº 59/113-B de 14 de julho de 2005.

a iniciativa de outros documentos nas searas nacionais e estaduais, cujos conteúdos têm como base os recursos estabelecidos pelo 2º Plano de Ação.

Entre eles, se destacam a formação continuada, a formação integral e transversalizada, revisão dos currículos, mecanismos de avaliação, entre outras estratégias a serem desenvolvidas no processo de formação policial.

Impende salientar que todos os documentos e instrumentos expostos acima foram construções gradativas e pautadas por luta e resistência (CANDAU, 2007; SACAVIANO, 2012; ZENAIDE, 2008b). Como não podia ser diferente, muito ainda há que se conquistar quando o assunto é educação em Direitos Humanos, contudo, não se pode deixar de reconhecer os avanços, especialmente no que diz respeito à instrumentalização dos Direitos Humanos no cenário nacional, estadual.

Essa relação, por sinal, será demonstrada a seguir, compactada nos mais importantes documentos que tratam sobre educação em Direitos Humanos e guardem relação intrínseca com a segurança pública.

#### **2.4.2 A Educação em Direitos Humanos e seus Documentos Normativos numa Perspectiva Nacional**

De acordo com a disposição feita no tópico anterior pudemos enxergar toda a construção em torno da educação em Direitos Humanos no cenário internacional, a qual propiciou o engajamento de muitos países no despertar de um novo modelo de construção sócio normativa a ser seguido, pautado por princípios e características humanísticas quando o assunto é dignidade da pessoa humana.

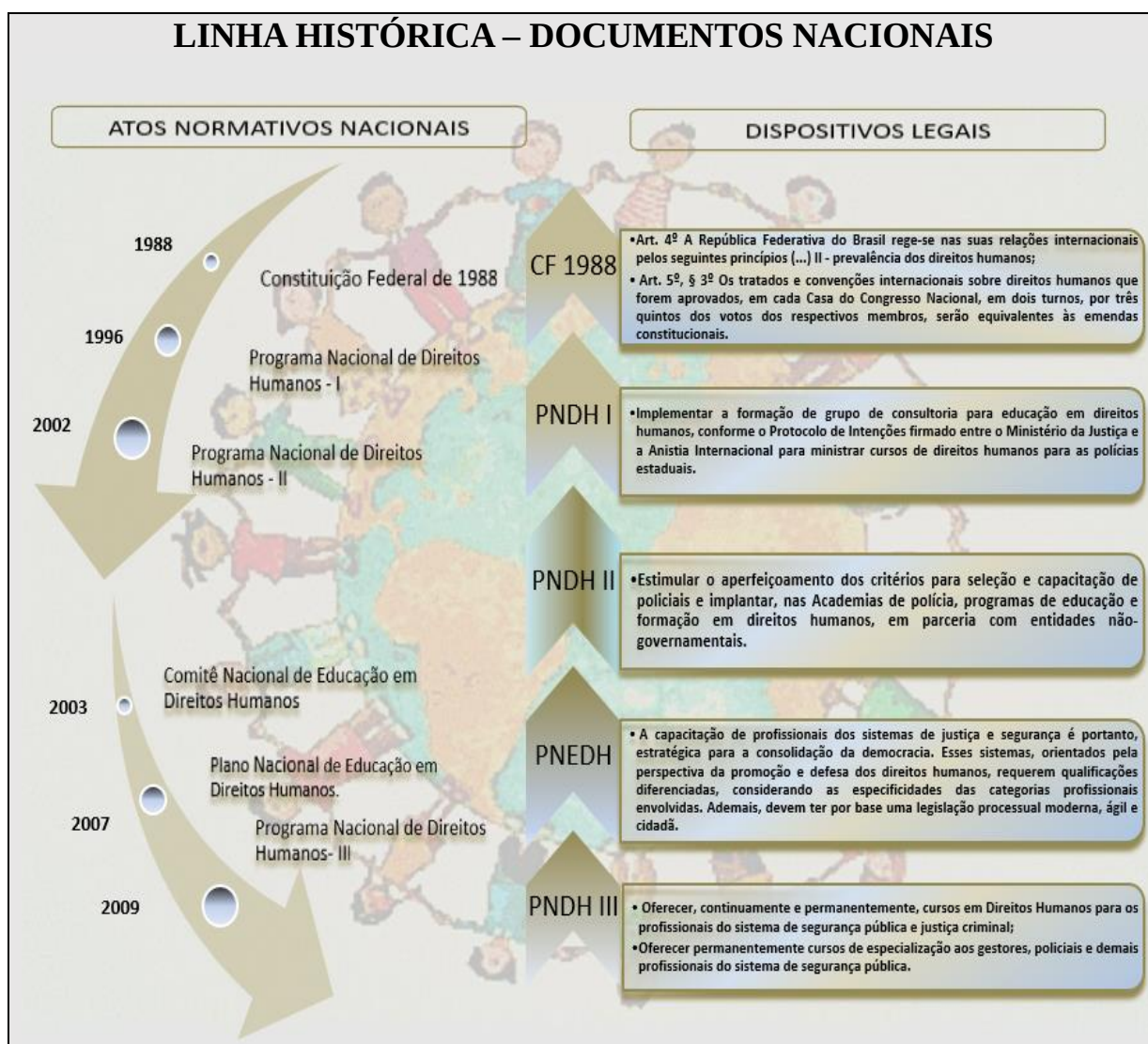
Como um dos países signatários dos pactos e tratados acima percorridos, o Brasil oportunizou a criação de várias legislações, programas e outros documentos indispensáveis para a implementação de uma cultura de educação em Direitos Humanos na seara nacional. As disposições conteudistas destes documentos sempre foram traçadas consoante os contextos internacionais, em que pese o cumprimento dos acordos discutidos nos respectivos eventos, cujo reconhecimento se projeta sobre a importância em se educar para os direitos humanos.

As estruturações desses direitos se fortaleceram pela especial condição universal e indivisível dos direitos humanos, de tal modo que todas as matérias que dizem respeito a cidadania e dignidade da pessoa humana, fomentaram seu respeito para fins de um Estado pautado pelo bem-estar social, cuja condição se alinha à filosofia dos direitos humanos (BOBBIO, 2000; MAIA, 2007; SACAVINO, 2012).

A compreensão acerca dos direitos humanos e a sua importância, se espalhou pelos planos nacionais de direitos humanos, em torno de todas as faixas etárias, entendidas como sendo desde crianças até idosos. O objetivo foi orientar a sociedade a respeito de sua condição de sujeito com direito à dignidade da pessoa humana, contraposto a uma cultura colonialista e impregnada na sociedade - profissional, familiar, de gênero, cor, raça, sexo, entre tantos outros que sombreiam e mancham a garantia de uma cidadania plena.

Com o fim de demonstrar todo o processo de construção das políticas de educação em direitos humanos no cenário nacional, elaborei figura ilustrativa composta pelos principais documentos legislativos e administrativos, cujos conteúdos fomentam a efetivação da educação em direitos humanos em vários espaços, notadamente, na segurança pública. Senão, vejamos:

Figura 03: Slide da Linha Histórica da Educação em Direitos Humanos nos Documentos Nacionais



Fonte: BRASIL (1988; 1996; 2002; 2007; 2009)

De acordo com o quadro, a Constituição Federal de 1988 – CF/1988 se apresenta propositalmente como primeiro documento. Isso quer dizer que ela representa o principal instrumento de aplicação dos Direitos Humanos atualmente em vigor, comportando um aparelhamento de leis, princípios e garantias constitucionais com o objetivo direcionar a sociedade à efetivação de uma cidadania plena por meio do respeito aos Direitos Humanos (CARVALHO, 2014, p. 181).

Seu amplo conteúdo têm íntima relação com o corpo normativo instituído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, facilmente percebido a partir da leitura de seus artigos, com destaque para os seus dispositivos iniciais<sup>35</sup>, fato que a expõe a condição de constituição cidadã. Nesse aspecto, sobrelevam-se as considerações de Porto; Dias (2013, p. 38) quando afirmam:

A luta por Direitos Humanos é permanente e dialógica. Ela vem se colocando a partir da organização dos movimentos de resistência que exigiram e exigem direitos e respeito à dignidade da pessoa humana, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmada mediante compromissos assumidos nos Pactos, Acordos, Conferências, Programas e nos Planos Internacionais e Nacional de Direitos Humanos. Similarmente, a luta por Educação em Direitos Humanos, como parte da luta pela efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, é fruto dos movimentos de resistência vinculados a projetos de libertação dos regimes ditatoriais na América Latina. Ela se estende dos clamores por direito de inclusão nas políticas dos anos de 1980, ao direito de ser diferente nos anos de 1990, bem como à urgência de implantação de políticas e registro nos documentos e legislações brasileiras que possam fortalecer uma cultura educacional em e para os Direitos Humanos.

Diante dessas considerações, se percebe claramente a luta por direitos humanos consolidada através de tantos outros ordenamentos jurídicos criados na seara *infra legal*<sup>36</sup> ou emendados ao corpo da CF/1988, cujos delineamentos se deram em face de tratados internacionais de direitos Humanos do qual o país foi signatário. Aliás, essa disposição tem sido de extrema importância para a efetivação e robustecimento de normas de direitos humanos discutidas internacionalmente e importadas para o Brasil a fim de atuarem na defesa da cidadania e respeito aos direitos fundamentais.

35 A CF/1988 traz entre os Artigos 1º ao 7º uma gama de conteúdos que referenciam a garantia de direitos humanos individuais, coletivos, sociais, entre tantos outros assegurados na DUDH e que são, inclusive, considerados como cláusulas pétreas pelo considerado grau de relevância que têm no estado democrático de direito.

36 Que está em posição inferior a uma lei, na disposição hierárquica jurídica (ex.: normas *infralegais*). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/infralegal> [consultado em 25 -10 -2017].

No campo da educação, a CF/1988, além de entendê-la como “direito de todos e dever do Estado e da família”, prevê o “preparo para o exercício da cidadania” como uma de suas finalidades principais, conforme o disposto no Art. artigo 205. Vejamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988).

Não é demais repisar que sua disposição tem plena relação com o disposto na DUDH, conforme a seguir:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, 1948).

Em se tratando de segurança pública, a Polícia Militar foi dada a função de “polícia ostensiva e a preservação da ordem pública” (CF, 1988), oportunidade em que considero, nesse contexto, como a referida instituição como principal aparelho de segurança pública, já que tem sua atuação diretamente imbricada com o desenvolvimento da cidadania e respectiva manutenção da ordem democrática. Fato, portanto, que a erige a condição de incontestável promotora dos Direitos Humanos (BALESTRERI, 2008; DIAS, 2010).

Essa concepção nasce da percepção da sua atuação diretamente ligada à sociedade. Sucede que as características do policiamento militar são desenvolvidas das mais variadas formas, bem como em diversas matérias. Suas funções se desenvolvem a pé, motorizados, montados, em embarcações, aéreos etc. se fazendo presente em todo e qualquer lugar, em pleno contato com todos que dela precise.

Igualmente, sua atuação é ampla no que diz respeito à matéria funcional. Ocorre que seu alcance inclui a seara ambiental, de trânsito, saúde, penal, educacional, administrativa, social, judiciária, entre tantas outras áreas sociais. Essa explanação tem o condão de demonstrar o alcance da atuação policial militar em meio ao seu protagonismo para o estado democrático de direito, inclusive, como dito anteriormente, concebida como a mais importante força policial de segurança pública.

Todavia, também exerce um antagonismo quando o assunto diz respeito à violação dos direitos humanos, não apenas por causa de sua condição histórica, mas, sobretudo, em face de diversas práticas ainda constatadas cotidianamente através dos mais variados meios midiáticos, remetendo a uma continuidade de práticas atentadoras aos direitos fundamentais (COSTA, 2016, p. 13).

Com a Constituição Federal de 1988 em vigor, vários ordenamentos, sendo alguns infra legais<sup>37</sup> e os demais com status de emenda constitucional, foram criados em matéria de direitos humanos. Dessa forma, em 1996 foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos I<sup>38</sup> – PNDH I, cujo conteúdo reputou um marco para história e formalização da luta e resistência pelos direitos humanos no Brasil.

O programa trouxe inúmeras disposições em defesa da cidadania e contra tantas injustiças no cenário nacional. Na segurança pública, destaca-se instrumentalização de políticas e normas contra tortura e em defesa da vida. Ocorre que o momento foi muito conturbado em virtude de alguns acontecimentos tidos como graves atentados aos direitos humanos na época, e que trouxeram grande repercussão social. Entre eles citamos as chacinas de Vigário Geral em 1993<sup>39</sup>, Corumbiara em 1995<sup>40</sup> e Eldorado dos Carajás em 1996<sup>41</sup>, todas com o envolvimento de agentes públicos (ZENAIDE, 2014).

Todos esses fatos foram claramente dispostos no PNDH-I, dando a entender a transparência da função do referido plano com destaque para a não banalização da morte, conforme retratado no seu próprio prefácio.

Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, as formas variadas de exclusão e as violações reiteradas aos direitos humanos que ocorrem em nosso país (...) A maior parte das ações propostas neste importante documento tem por objetivo estancar a banalização da morte, seja ela no trânsito, na fila do pronto socorro, dentro de presídios, em decorrência

---

37 Conhecidos como ordenamentos jurídicos abaixo da Constituição Federal de 1988.

38 Sancionado pelo Decreto nº 1.904, de 13 de Maio de 1996.

39 Ocorreu na madrugada do dia 29 de agosto de 1993, quando a favela foi invadida por um grupo de extermínio formado por cerca de 36 homens encapuzados e armados, que arrombaram casas e executaram vinte e um moradores. A chacina de Vigário Geral foi uma das maiores ocorrências no Estado do Rio de Janeiro.

40 O massacre de Corumbiara foi o resultado de um conflito violento ocorrido em 9 de agosto de 1995 no município de Corumbiara, no estado de Rondônia. O conflito começou quando policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 10 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e dois policiais.

41 O Massacre de Eldorado do Carajás foi a morte de dezenove sem-terra que ocorreu em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado do Carajás, no sul do Pará, Brasil decorrente da ação da polícia do estado do Pará. Dezenove sem-terra foram mortos pela Polícia Militar do Estado do Pará. O confronto ocorreu quando 1.500 sem-terra que estavam acampados na região decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora da desapropriação de terras, principalmente as da Fazenda Macaxeira. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local, porque estariam obstruindo a rodovia BR-155, que liga a capital do estado Belém ao sul do estado.

do uso indevido de armas ou das chacinas de crianças e trabalhadores rurais. Outras recomendações visam a obstar a perseguição e a discriminação contra os cidadãos. Por fim, o Programa sugere medidas para tornar a Justiça mais eficiente, de modo a assegurar mais efetivo acesso da população ao Judiciário e o combate à impunidade. (BRASIL, 1996, p. 02).

Os acontecimentos despertaram mais ainda o interesse pelo tema segurança pública, dando a entender a importância desta pasta para a concretização de inúmeros outros direitos a exemplo de uma campanha desarmamentista – com a proposição de projeto de lei regulando o uso de armas e munições por policiais ; a criação de sistemas integrados de controle de armamentos, bem como a implementação de programas de desarmamento visando maior apreensão de armas.

Maior controle externo e interno sobre a atividade policial - a partir da criação e o fortalecimento das corregedorias de polícia, incentivo a criação de ouvidorias de polícia entre outros, todos com vistas a limitar abusos e erros em operações policiais e emitir diretrizes claras a todos os integrantes das forças policiais com relação à proteção dos direitos humanos (ZENAIDE, 2014).

O referido programa trouxe ainda medidas para fomentar o aumento da integração de políticas públicas entre os organismos do sistema de justiça criminal, instituição de programas de defesa para familiares de policiais ameaçados, programa de planos de saúde para policiais , entre outras medidas de interesse não apenas no combate aos abusos policiais , mas, de igual modo, a proteção dos mesmos e de seus familiares (BRASIL, 1996).

No que se refere à educação, mais precisamente a educação em direitos humanos para as polícias, o PNDH I se preocupou em estimular a capacitação a partir da reciclagem policial, dando ênfase à inclusão de disciplinas específicas sobre direitos humanos, indicando, para tanto, a formação de grupo de consultoria visando ministrar cursos de direitos humanos para as polícias (BRASIL, 1996).

Várias searas de atuação educativas foram traçadas, sempre no contexto dos direitos humanos. Entre elas se destacam a formação e capacitação de profissionais e encarregados da implementação da política de direitos da criança e do adolescente; a divulgação de informação sobre os indígenas e os seus direitos; pastas voltadas para o respeito e garantia da cidadania; respeitos às diferenças etc.

O mencionado plano conseguiu criar mecanismos de controle ao abuso policial que se tornaram instrumentos correccionais e de fiscalização imprescindíveis para a atualidade. Grande exemplo são os núcleos de controle externo da atividade policial fundados em vários ministérios públicos federais e estaduais espalhados pelo país, e que desenvolvem um papel fun-

damental nessa seara institucional. Seus desdobramentos resultaram em uma maior publicização das condutas policiais, especialmente em se tratando das Polícias Militares que, em face de sua condição militar, acabavam encobrindo suas rotinas internas amparadas pelo seu pelo regimento especial.

Após seis anos de vigência do PNDH-I, foi criado em 2002 o Programa Nacional de Direitos Humanos II– PNDH II.<sup>42</sup> Adequado enfatizar o fato deste programa dar, claramente, prioridade às políticas de educação ligadas aos direitos humanos como forma de redução da violência, inclusão social, respeito as diferenças, proteção aos direitos fundamentais etc. deixando bem perceptível a colheita dos frutos deixados pela Década Mundial da Educação em Direitos Humanos.

Como o programa foi formulado em vários dispositivos contido em seus anexos, a segurança pública não ficou de fora. Foi contemplada com políticas educativas somativas as já delineadas pelo PNDH I, a exemplo da formação em direitos humanos a partir de parcerias com outras entidades, inclusive em nível de cooperação entre forças policiais e operadores do direito em geral. Criou ainda, “ módulos específicos sobre “gênero e raça, gerenciamento de crises, técnicas de investigação, técnicas não-letais de intervenção policial e mediação de conflitos” (BRASIL, 2002, p. 02).

Quanto às metas, foram traçadas a seguintes: capacitação policial ligada ao respeito às diferenças, orientação sexual, à questão indígena, sobre o racismo e discriminação racial, ao tratamento policial dado a portadores de deficiência mental, auditiva e condutas típicas – autismo, além da sensibilização em questões de gênero e violência doméstica e sexual praticada contra mulheres (BRASIL, 2002). Mas um ponto muito forte delineado pelo programa foi o tema da polícia comunitária. Nesse aspecto, o item 32 asseverou:

Incentivar a implantação da polícia ou segurança comunitária e de ações de articulação e cooperação entre a comunidade e autoridades públicas com vistas ao desenvolvimento de estratégias locais de segurança pública, visando a garantir a proteção da integridade física das pessoas e dos bens da comunidade e o combate à impunidade (BRASIL, 2002, p. 03).

Ademais, a versão terceira do Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>43</sup> - PNDH III., trouxe em seu conteúdo várias diretrizes com temas distintos, todavia, transversalizados pelos direitos humanos com atuação em todas as pastas públicas. Nesse sentido, no que tange à segurança pública, mais uma vez se buscou a implementação de medidas capazes de diminuir a violência e o quadro de insatisfação com a segurança pública (COSTA, 2016; SOUZA, 2012).

<sup>42</sup> Sancionado pelo Decreto nº 4.229/2002.

<sup>43</sup> Sancionado pelos Decretos ns. 7.037/2009 e 7.177/2010.

Para tanto, temas como o ciclo completo de polícia, plano nacional de segurança pública, mudança da condição de força auxiliar para força reserva do exército, entre tantos outros foram importantes aspectos trazidos a efeito pelo PNDH III (ZENAIDE, 2017).

Com a leitura do referido programa, no que concerne às mudanças recomendadas, fica muito evidente a percepção dos seus elaboradores quanto à necessidade de transformação de vários aspectos administrativos no âmbito das polícias, especialmente na militarizada (COSTA, 2016, p. 116). Todavia, diante da resistência a uma efetiva política de direitos humanos ainda presente nas casernas, inúmeras barreiras e diversos obstáculos continuam sendo impostos no seio policial contra disposições criadas pelos instrumentos internacionais e nacionais de direitos humanos. Muitas vezes, se utilizando destes mesmos dispositivos para se cortinar simbolicamente as mesmas práticas que remontam a atuação policial no contexto histórico brasileiro (FRANÇA, 2012).

A propósito, a própria CF/88 assegurou a manutenção do modelo policial militar, cuja replicação se atrela ao contexto ditatorial. Sobre o assunto, podemos dizer que:

Poder-se-ia pensar que as instituições policiais, no momento da formalização democrática através CF/88, em certa medida, mantiveram a estrutura existente no período ditatorial para a perpetuação do modelo de ‘dominação’. Assim, a lei de anistia expressou uma correlação de forças onde não foi possível colocar em julgamento e aplicar o castigo aos culpados das violações dos direitos humanos no Brasil. Desta maneira, no momento da promulgação da CF/88 não existiu tampouco força social para que as conquistas democráticas nessa linha de intervenção política fossem devidamente efetivas, mas podemos mencionar algumas das consequências de manter intacto o aparelho repressivo: **a degradação institucional da polícia, foco no aparelho repressivo, a diminuição de sua credibilidade, a ineficiência investigativa e preventiva, as ligações com o crime organizado e o desrespeito sistemático aos direitos fundamentais da pessoa humana, os direitos humanos** (SIMÃO, 2009, p. 33, grifo nosso).

Transcorre que as discrepâncias entre o aprontamento de combatentes (ADORNO, 1995) e a necessidade da formação de pacificadores sociais (BALESTRERI, 2014), são tamanhas ao ponto de, mesmo após tantos documentos sobre os direitos humanos, não se compreender ainda, como o policial não se enxerga dentro de uma filosofia humanística pela qual tem a principal função de defender e promover na sociedade.

#### 2.4.2.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

As disposições demonstradas inferem o enraizamento das diretrizes educacionais ligadas aos direitos humanos, sendo consolidadas no Comitê Nacional de Educação em Direitos

Humanos em 2003<sup>44</sup>. Sua criação ensejou os principais passos para a implementação do que se chamaria no futuro próximo de Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH<sup>45</sup>. É o que explica Zenaide (2014, p. 55):

Para a elaboração do PNEDH foi realizada uma primeira versão pelo Comitê Nacional que foi amplamente construída numa Consulta Nacional promovida com encontros estaduais, seminários e consulta on-line, encerrando a versão final em 2006.

Esse processo se iniciou com a divulgação da primeira versão do PNEDH no ano de 2004, por meio de encontros realizados nos mais variados âmbitos, seja internacional, nacional, regional e estadual, em que se discutiam seus pontos, diretrizes e eixos, com o fim de se aprimorar seu conteúdo para a respectiva implementação (COSTA, 2016). Já em 2005, os encontros foram estaduais e tiveram como fim a divulgação do referido plano. Porém, chama a atenção a participação da sociedade civil durante a divulgação, como mencionado no próprio plano.

Foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área (PNEDH, 2007, p. 12).

Com toda essa carga contributiva, no ano de 2006 as informações foram compiladas, por meio de um grupo de trabalho composto por professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CFCH/UFRJ. Após essa etapa o grupo apresentou o documento ao CNEDH, o qual submeteu a versão a consulta pública aberta por meio da internet, sendo posteriormente revisado editado sua versão definitiva (TOSI; ZENAIDE, 2016).

O PNEDH se firmou como o mais importante instrumento para a educação em direitos humanos, despertando o sentimento de esperança contra o terror e a barbárie (VIOLA, 2010).

---

44 O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Fruto de um trabalho concentrado do CNEDH. (PNEDH, 2007, p. 12).

45 Foi permeado por diretrizes de diversos atos normativos a exemplo da legislação contra a discriminação racial (Lei Federal nº. 7.716/1989 e Lei Federal nº. 9.459/1997), a lei que criminaliza a tortura (Lei Federal nº. 9.455/1997), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069/1990), o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº. 10.741/2003), a Lei de Acessibilidade (Lei Federal nº. 10.048/2000 e Lei Federal nº 10.098/2000, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/2004), a lei que criou a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos (Lei Federal nº 9140/1995), entre muitos outros.

Desse modo, foi dividido em cinco eixos<sup>46</sup>, dos quais o quarto contemplou diretamente os profissionais de segurança pública, importando, desse modo, em princípios diretivos para a formação dos policiais em todo o país.

Seu objetivo, portanto, se voltou para a capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança como estratégia para a consolidação da democracia, sempre orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos. Ademais, a educação em direitos humanos surge como principal ferramenta para intermediar e proporcionar o devido conhecimento acerca dos direitos e suas construções sob uma ótica cidadã, cujo o delineamento se dá a partir da constituição e proteção dos direitos fundamentais (PNEDH, 2006, p. 48/49).

Para fins de efetivação desse propósito, o quarto eixo se orientou por três pontos cruciais: a concepção acerca da educação em direitos humanos para os referidos profissionais; os princípios orientadores para se efetivar uma política educacional em direitos humanos; além de ações programáticas visando a concretude quanto à aplicabilidade do plano (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o quarto eixo se pautou por um conjunto de princípios, estratégias e ações programáticas, propulsoras de uma educação em direitos humanos para os respectivos profissionais da segurança pública e da justiça. O propósito foi “avançar para que seus (suas) profissionais atuem como promotores (as) e defensores (as) dos direitos humanos e da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 48). Não se admitia até então, uma segurança pública cuja base de sua atividade seria a promoção dos direitos humanos, sem que tivesse capacitação necessária para o exercício do seu mister.

#### 2.4.2.2 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Em 2012, dando prosseguimento as medidas previstas no PNDH 3, o Conselho Nacional de Educação aprovou por unanimidade as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH através da Resolução nº 1, do Conselho Pleno (BRASIL, 2012). Nesse documento orientador do sistema de ensino básico e superior, o ensino dos direitos humanos deve ocorrer de forma transversal, disciplinar e ou mista, ou mesmo através de outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos, observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação.

---

46 Eixo I – Educação Básica; Eixo II – Educação Superior; Eixo III – Educação Não-Formal; Eixo IV – Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Eixo V – Educação e Mídia

Esperava-se com tais orientações curriculares que as academias de polícias conhecessem o documento oficial e seus fundamentos, assim como identificassem as suas responsabilidades como instituições formadoras, criando estratégias curriculares que fomentem a educação em direitos humanos, conforme determina o Conselho Nacional de Educação.

No artigo 09 (nove) das Diretrizes se preocupou em orientar para que a educação em direitos humanos esteja presente em diferentes áreas do conhecimento, bem como nas ações de educação inicial e continuada. Considerando que as academias de polícias definem-se com Instituições de Ensino Superior, as Diretrizes chamam atenção para a pesquisa e a extensão, voltadas para a realização de ações de investigação e de intervenção social, dialogando com aqueles segmentos sociais mais vulneráveis as violações dos direitos.

Diante do exposto, há que se pesquisar a substancialidade de tais informações, entendendo como se dá todo o processo de aplicabilidade da educação em direitos humanos no âmbito da Polícia Militar da Paraíba. Assim, o capítulo seguinte abordará os aspectos curriculares e sua relação como a MCN, com objetivo de se averiguar a tradução dos documentos até aqui apresentados, dentro da malha curricular do CFSD.

### **3. CFSD/PB E SUA RELAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS E DOCUMENTOS NORMATIVOS DE EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS**

Necessário, inicialmente, discorrermos acerca de como se dá o contexto em torno do CFSD. Dessa forma, apresentaremos a seguir uma breve exposição sobre as formas de ingresso na Polícia Militar da Paraíba para fins de situar o leitor sobre o Curso de Formação de Soldados da Paraíba.

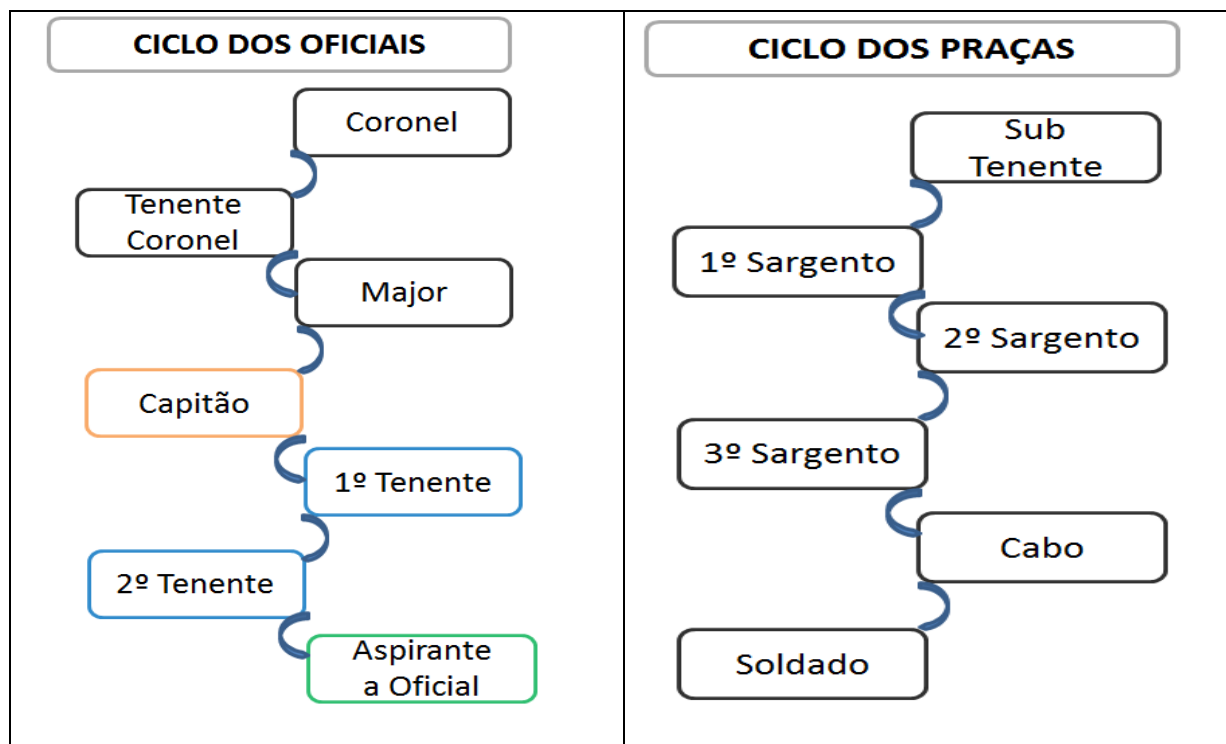
#### **3.1 DO INGRESSO NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA PARAÍBA**

A Polícia Militar da Paraíba é uma instituição dividida por duas categorias de profissionais cujos grupos são chamados de ciclos hierárquicos. Por sua vez os ciclos denominam-se de oficiais e de praças, de modo a obedecerem uma hierarquia funcional entre eles. Destaca-se que a referida instituição tem como pilares a hierarquia e a disciplina, ocasião em que representam, segundo as disposições normativas que regem o órgão, a base do militarismo policial.

Art. 12 - A hierarquia e a disciplina são a base institucional da Polícia Militar. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico. Parágrafo 1º - A hierarquia policial-militar é a ordenação da autoridade em níveis diferentes, dentro da estrutura da Polícia Militar. A ordenação se faz por postos ou graduações. Dentro de um mesmo posto ou de uma mesma graduação se faz pela antiguidade no posto ou na graduação. O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à sequência de autoridade. Parágrafo 2º - Disciplina é a rigorosa observância e o acatamento integral das Leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo policial militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-o pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo (PARAÍBA, 1977) .

Todavia, ambos os ciclos têm em sua estrutura vários níveis hierárquicos, oportunidade em que o Ciclo dos Oficiais é representado por postos desde o Aspirante-a-Oficial até Coronel, enquanto o Ciclo das Praças se divide por graduações, iniciando-se pelo Soldado e findando-se pelo Subtenente. Segue quadro ilustrando as referidas divisões hierárquicas:

Figura 04: Composição dos Ciclos de Oficiais e Praças da Polícia Militar da Paraíba



Fonte: PARAÍBA (1977).

Conforme o quadro, cada ciclo é composto por vários postos (oficiais) e graduações (praças), de modo que cada um deles detém uma gama de atribuições, coadjuvadas pelo grau de comando ou subordinação de um policial sobre o outro. Essas disposições, por sua vez, retratam a cadeia de comando essencial para a manutenção da rígida disciplina entre os Policiais Militares componentes da PMPB.

Feitas as respectivas considerações, destaca-se que há duas formas de ingresso na PMPB, sendo a primeira por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, atinente ao ciclo dos oficiais e para fins de ingresso no Curso de Formação de Oficiais – CFO. Dessa forma, o candidato que obter média compatível e suficiente para o número de vagas disponíveis, ingressará no referido curso, ao qual permanecerá por um período de 03 (três) anos. Ao final, será promovido ao posto de Aspirante a Oficial e seguirá sua carreira concorrendo as promoções vindouras.

Quanto ao ciclo das praças, seu ingresso dar-se por meio da prestação de concurso público de nível médio, cujas matérias a serem exploradas nas provas são em sua maioria inerentes à área de humanas – história, sociologia, direito, português, geografia, entre outras – demonstrando assim a necessidade dos referidos conhecimentos para a atividade policial.

Atingindo a média suficiente para a classificação no número de vagas disponibilizadas, o postulante, após a aprovação em outras etapas – física, saúde, social e psicológica – estará

apto a ingressar Curso de Formação de Soldados – CFSD, permanecendo por um período médio de 01 ano e 02 meses, e obtendo, caso seja aprovado ao final do curso, o título de Soldado Policial Militar.

Importante ressaltar que durante sua carreira poderá ser promovidos às demais graduações do ciclo das praças mediante o decurso de tempo de serviço, através da aprovação em concursos internos, a exemplo do Curso de Formação de Sargentos – CFS, bem como por meio de ato de bravura realizado durante a atividade policial ou em razão dela.

### 3.2 MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA

Ao se fazer uma abordagem sobre o Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar da Paraíba – CFSD/PB é imprescindível uma pesquisa sobre o modo como se deu ou não a aplicabilidade e efetividade dos documentos internacionais e nacionais no âmbito do referido curso. O trabalho permitiu alcançar um grande número de questões, bem como apontar muitas incoerências facilmente vistas no desencadeamento da atividade policial militar, e costumeiramente retratadas por meio das mídias jornalísticas, na sua maioria, imensamente sensacionalistas.

Nessa lógica o primeiro passo dado foi compreender a importância do currículo no processo de formação educacional. O projeto curricular se apresenta como sendo a representação e materialização dos aspectos educacionais retratados durante o planejamento didático pedagógico, haja vista a indispensabilidade de todo o contexto avaliativo e reflexivo sobre o seu desenvolvimento (DIAS; PORTO, 2013).

Como visto no capítulo anterior, os instrumentos normativos no campo internacional e nacional foram lançados à mão dos países e Estados, a fim de proporcionarem um processo educativo mundial sobre uma perspectiva de direitos humanos. Desse modo, foi constatado que todo o processo foi extremamente dinâmico e gradativo a partir do momento em que se consolidou através da abertura de leques com vários espaços para implementação de uma educação em direitos humanos.

Nesse compasso, a segurança pública foi protagonizada como sendo uma das mais importantes pastas públicas no cenário democrático, ao passo em que se viu contemplada por vários documentos ligados à efetivação de diversas políticas públicas de direitos humanos (BALESTRERI, 2010). Entre elas, destaco as direcionadas à educação em direitos humanos, sempre visando o avanço no que diz respeito a esses profissionais de segurança pública e, por sua vez, à sociedade que se serve da atividade policial.

Entre os referidos documentos, destaca-se a importância da confecção e publicação da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas de Profissionais de Segurança Pública – MCN. O documento se apresenta no cenário educacional como um dos mais importantes instrumentos na atualidade quando o assunto é formação policial. Suas disposições servem de parâmetros para a constituição das ementas nos mais variados cursos policiais , inclusive, no próprio CFSD.

Não à toa a MCN “teve a intenção de ser um referencial teórico-metodológico para orientar as Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública – Polícia Militar, Polícia Civil – independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino que se espera atender” (FRANÇA, 2012, p. 452). Portanto, urge a necessidade de explanarmos todo o processo de sua construção, inclusive, abordando todas as suas versões para fins de se traçar no capítulo consecutivo, um paralelo com as evoluções curriculares no CFSD/PM/PB. Esse percurso permitirá divisar o modo como foi elaborada a MCN, possibilitando compreender as intenções, bem como os resultados alcançados.

Os conteúdos trazidos a efeito pelos documentos normativos de direitos humanos na seara policial, seja na perspectiva internacional ou nacional, tiveram que ser compilados de modo a proporcionar a adaptação necessária aos paradigmas políticos, sociais, culturais e institucionais das forças de segurança pública no Brasil. Suas disposições, portanto, foram direcionadas a um só documento que pudesse engendrar um nível de padronização capaz de diminuir as discrepâncias institucionais quando o assunto é a atividade desempenhada pelas polícias no país.

Após a realização, no início da década de 2000, de vários debates no contexto do Plano Nacional de Segurança Pública – SUSP,<sup>47</sup> o tema relacionado à formação dos profissionais de segurança pública foi relevantemente discutido, considerando as disposições sobre a educação em direitos humanos já estabelecidas na época. A criação de um instrumento responsável por abarcar as mudanças necessárias nas áreas formativas desses profissionais foi substanciada em 2003 pela Matriz Curricular Nacional. O documento se tornou um referencial

---

47 O Sistema Único de Segurança Pública - SUSP é composto pelas polícias Federal, Rodoviária Federal, Ferroviária Federal, civis e militares; pelos corpos de bombeiros militares; e pela Força Nacional de Segurança Pública. As guardas municipais poderão colaborar em atividades suplementares de prevenção. Entre as principais linhas de ação do sistema estão a unificação dos conteúdos dos cursos de formação e aperfeiçoamento dos policiais, a integração dos órgãos e instituições de segurança pública e a utilização de métodos e processos científicos em investigações com a criação de uma unidade de registro de ocorrência policial e procedimentos de apuração e o uso de sistema integrado de informações e dados eletrônicos.

paras as polícias dos Estados Federados, em todos os níveis de formação, sejam iniciais ou contínuos<sup>48</sup>.

Entretanto, haja vista a generalidade do documento citado, foi percebida a necessidade de sua sistematização em decorrência de uma unidade de pensamento entre os profissionais da área. O intuito foi submeter a MCN a um processo de revisão pelo qual pudessem agregar referenciais teórico-metodológicos, a fim de orientarem mais precisamente os aspectos inerentes aos processos de formação policial.

Sendo assim, no ano de 2005 o documento passou pela revisão supracitada, momento em que foi firmada a cooperação entre a SENASP<sup>49</sup> e o Comitê Internacional da Cruz Vermelha – CICV, no período de 2005 a 2008. De início, a mudança foi ligada à junção do seu conteúdo a outros dois documentos, conforme a seguir:

A Matriz sofreu sua primeira revisão em 2005, quando foram agregados ao trabalho realizado pela SENASP outros dois documentos: as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, que contempla um conjunto de orientações para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações formativas e, a Malha Curricular que apresenta um núcleo comum composto por disciplinas que congregam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é garantir a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de segurança pública ( PASSOS, 2014, p. 12)

Desperta atenção o fato de constatarem a importância sobre uma espécie de padronização técnico-administrativa, bem como comportamental das forças policiais , ao menos quando se tratar de conteúdos aplicados a áreas comuns. Ou seja, áreas que inevitavelmente todas as corporações policiais estatais tenham que atuar. Dessa maneira, as autoridades elaboraram um documento permeado por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – consubstanciados por um núcleo básico (comum).

Quanto ao núcleo específico, também chamado de parte específica, a MCN estabeleceu que as unidades federativas deveriam confeccionar disciplinas relacionadas as suas peculiaridades regionais, entretanto, devendo esses conteúdos estarem consoante às áreas temáticas e demais especificidades da MCN, no que tange à interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização com os temas propostos.

Após a publicação da MCN em 2009, o documento foi avaliado no ano de 2010 por meio de consultoria especializada contratada pela SENASP. Decidiu-se então que seu

---

<sup>48</sup> Considera-se como ensino contínuo, no presente caso, uma educação voltada para a atualização profissional do Policial, haja vista que sua atividade é dinâmica e necessita de uma constante reciclagem e aprimoramento.

<sup>49</sup> Secretaria Nacional de Segurança Pública

conteúdo carecia de uma nova revisão, oportunidade que o fizeram nos período compreendido entre os anos de 2011 e 2012. Na ocasião, vários atores técnicos, administrativos, acadêmicos, juristas etc. foram envolvidos no processo de formação desses profissionais de segurança, na medida em que participaram ativamente da atualização da matriz curricular. Como resultado, a MCN foi republicada por meio de uma nova versão em 2014, documento atualmente utilizado como parâmetro para o Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar da Paraíba.

### 3.2.1 Estrutura da Matriz Curricular Nacional

A MCN tem a preocupação inicial de inserir o policial militar no contexto de suas competências como profissional de segurança pública. Para tanto, as competências são divididas em três grupos, ocasião em que terão como objetivo a reflexão sobre o papel a ser desempenhado e sua ligação com o modo como se deve dar a formação desses mesmos profissionais.

Os grupos que a compõem têm a função específica de complementarem todos os conteúdos disponibilizados por meio das ementas. Não por acaso, são dispostos da seguinte forma: como conhecimentos cognitivos, atitudinais e operativos, oportunidade em que “mobilizam saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual” (BRASIL, 2014, p. 18).

A mobilização das competências atende, assim, a uma intercessão entre todas elas, conforme a figura apresentada a seguir:

Figura 05: Mobilização das competências



Em relação à competência cognitiva, o desenvolvimento do aprender a pensar será o percurso a ser feito durante a formação policial. O profissional de segurança deverá ser capaz de demonstrar um nível significativo de conhecimento sobre as legislações, normas, disposições jurídicas diversas, além de conceitos e premissas responsáveis pelo encaminhamento, direcionamento e segurança durante sua atuação nas ruas. São conhecimentos técnicos, jurídicos, históricos e culturais que os permitirão gerenciar conflitos e ocorrências para as quais forem chamados.

No que diz respeito às competências atitudinais, o aprender a ser e a conviver é substancial para a atividade policial, já que a intenção é estimular as capacidades individuais dos alunos. Os conhecimentos postos em prática devem ser destinados à gestão do resultado por meio da proatividade técnica (PASSOS, 2014). O que a referida competência sugere é a junção da vontade com a ética e o profissionalismo. Assim, determinação, imparcialidade, discernimento, paciência, flexibilidade e controle emocional, são algumas das características que, somadas, fornecem aos policiais a capacidade atitudinal para o desempenho de suas atividades.

Já em relação às operativas, o aprender se destinará à atuação por meio da aplicação do conhecimento teórico apreendido. As ações se voltarão para desenvolvimento da capacidade de gestão pessoal, material, estrutural e institucional. A disponibilização da carga de conhecimentos em servir a sociedade e garantir o zelo pelas condições de trabalho será possibilitada pela boa administração da atividade policial. O desenvolvimento de técnicas que os tornem capazes de avaliar riscos, gerenciar conflitos, planejar ações etc. serão consideradas, nesse caso, como molas mestras para o desempenho policial durante suas rotinas laborativas.

Após a assimilação das referidas competências, a MCN oferece um conjunto de mecanismos didático-pedagógicos e disciplinares, que vise tornar coeso e eficaz o processo educacional dos policiais, o atrelando às novas perspectivas de atuação dos profissionais de segurança pública. Para isso, seu conteúdo apresenta grande relação com o 4º eixo do PNEDH, permeado por processos de transversalidade<sup>50</sup>, interdisciplinaridade<sup>51</sup> e contextualização<sup>52</sup> dos temas e assuntos, destacadamente os direitos humanos.

---

50 Transversalidade: 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. Os temas transversais não devem constituir uma única disciplina, mas permear todo o trabalho educativo (SANTOS, 2014, p. 57).

51 Interdisciplinaridade: 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 (CORDEIRO & SILVA, 2005, p. 18 apud SANTOS, 2014, p. 56).

A fim de promover essas características pedagógicas e didáticas, o currículo apresentado pela MCN é permeado por eixos que se articulam com temas específicos. Os eixos são os aspectos orientadores de todo o processo de formação, enquanto as áreas contemplam os conteúdos necessários para a atividade policial na atualidade. Sendo assim, enquanto os eixos se articulam com todas as disciplinas e áreas temáticas, estas agrupam os conteúdos e respectivas disciplinas por blocos.

A importância da dinâmica desenvolvida pelos eixos evidencia-se pelo seu papel transversalizador em todo o projeto educacional. Nesse sentido, quanto aos eixos, apresento abaixo quadro figurativo exposto pela MCN, em que é demonstrada a relação entre os eixos orientadores e referidas áreas temáticas, inclusive, contemplando os seus respectivos assuntos e temas.

Figura 06 – Eixos Articuladores



Fonte: (BRASIL, 2014, p. 42)

Conforme o quadro acima, as disposições contidas nos eixos articulados serão a base para a promoção de todo o processo de formação. Nessa senda, sua articulação se dá em virtude do seu próprio dinamismo entre todas as disciplinas curriculares a serem desenvolvidas durante o ensino policial.

Como função principal, os eixos “conduzem para a reflexão sobre os papéis individuais, sociais, históricos e políticos do profissional e das instituições de segurança pública” (SANTOS, 2014, p. 40). Abaixo, seguem exemplos dos assuntos correspondentes a cada eixo, de acordo com a MCN, e que devem ser abordados durante os currículos educacionais.

52 Contextualização: Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto ((MEC, 2000, p. 79, apud SANTOS, 2014, p. 56).

- SUJEITO E INTERAÇÕES NO CONTEXTO DA SEGURANÇA PÚBLICA:
  - ✓ Sensibilização, motivação pessoal e coletiva e integração de grupo; Identidade étnica e processos relacionais; Aspectos humanos da profissão ou de procedimentos específicos; Relações humanas; Autoconhecimento e valores; Mídias e segurança pública.
- SOCIEDADE, PODER, ESTADO, ESPAÇO PÚBLICO E SEGURANÇA PÚBLICA:
  - ✓ Elementos de Antropologia e de História; Sociedade, povo e Estado brasileiro; Espaço público, cidadania, democracia e Estado de Direito; Formas de sociabilidade e utilização do espaço público; História social e econômica do Brasil e dos estados; História das instituições de segurança pública; Mobilidade social.
- ÉTICA, CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA PÚBLICA:
  - ✓ Valores presentes na sociedade; Atuações humanas frente a dilemas éticos; Ética, política, cidadania e segurança pública; Práticas dos profissionais da área de segurança pública de acordo com as normas e dos valores dos direitos humanos; Sustentabilidade social.
- DIVERSIDADE ÉTNICO-SÓCIO-CULTURAL, CONFLITOS E SEGURANÇA PÚBLICA:
  - ✓ Diversidade como fenômeno social e direito fundamental da cidadania; Diversidade étnico-sociocultural; Grupos vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade; Valorização das diferenças e a atuação de órgãos da segurança pública; Conflitos gerados pela intolerância e a discriminação; Mediação e negociação de conflitos; Movimentos sociais e a atuação dos profissionais da área de segurança pública; Multiculturalismo.

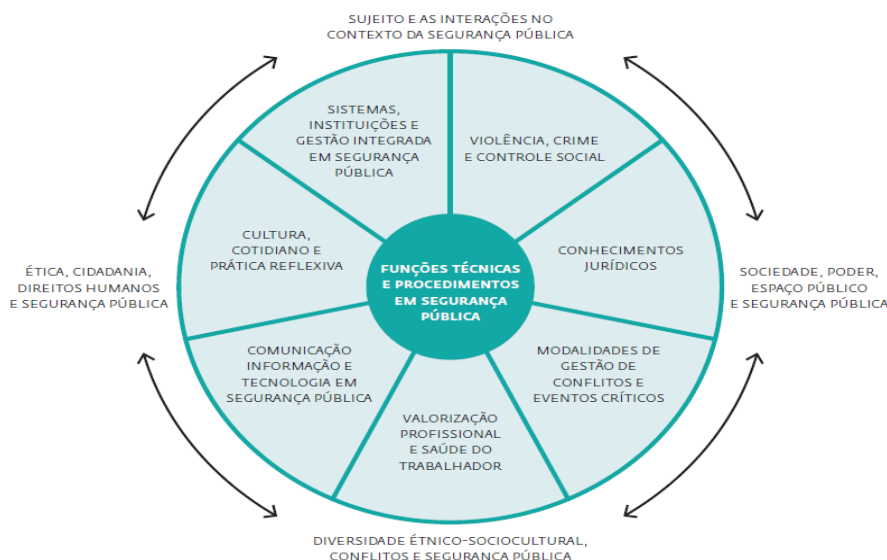
Já no que tange às áreas temáticas, cada uma delas é composta pelas disciplinas curriculares inerentes ao seu tema. Isso quer dizer que as áreas temáticas concorrerão a formação de blocos de disciplinas que tratem de assuntos afins. O intuito, ao se analisar a MCN, foi de concentrar esses assuntos para fins de sistematizar o próprio ensino.

Significa, então, que por meio dessa estrutura é possível condicionar a implementação de diversas formas e ordens de disciplinas a serem lecionadas. Essa permissão, inclusive, pode proporcionar a criação ou organização de diversos cursos policiais que não sejam, necessariamente, iniciais como o CFSD. Por exemplo, cursos de extensão voltados para temas específicos, entre outros.

Entretanto, é de fundamental importância a compreensão sobre a ordem cronológica posta pela MCN quanto às áreas temáticas a serem lecionadas. Ocorre que essa ordem tem um objetivo peculiar e que deve ser atendida durante o processo de formação policial. Imagine, por exemplo, que um policial militar participando de um CFSD receba no início de sua formação uma gama de conhecimentos técnicos e operacionais, como técnicas de tiro, abordagem policial etc. o fazendo se considerar apto para o serviço. Considerando que não recebeu ensinamentos sobre conteúdos sociais e humanísticos, esse policial, inevitavelmente, terá perdido a oportunidade de dialogar e refletir acerca dos conteúdos repassados, sob o prisma dos conhecimentos humanos, e que poderiam criar a possibilidade de ter capacidade cognitiva para o aprimoramento das referidas técnicas.

Nesse sentido, assim como os eixos articuladores influenciarão transversalmente na formação dos currículos das áreas temáticas, estas, terão como propósito, no final da formação policial, gerar capacidade cognitiva para a apreensão dos conteúdos ministrados na última área temática – todos referentes às funções técnicas e procedimentos operacionais. A ilustração abaixo, extraída da MCN, tem a função de demonstrar todo esse processo.

Figura 07 – Áreas Temáticas



Fonte: (BRASIL, 2014, p. 45)

A ilustração pretende mostrar a dinâmica pedagógica exercida pelos quatro eixos articuladores e as oito áreas temáticas. Entretanto, corroborando com o exposto no parágrafo anterior, a última área temática encontra-se no núcleo da figura. Sucede que esta área deveria ser a desenvolvida no final dos CFSD, quando os alunos já tiverem apreendido os conhecimentos das demais. Conforme a MCN, as áreas são as seguintes:

- ✓ Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública;
- ✓ Violência, Crime e Controle Social;
- ✓ Conhecimentos Jurídicos;
- ✓ Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos;
- ✓ Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador;
- ✓ Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública;
- ✓ Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva;
- ✓ Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.

Como resultado de todo o arcabouço pedagógico, a MCN se propõe a fornecer um dinamismo didático aliado a um conjunto de ideias, conhecimentos teóricos e práticos etc. por meio da transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos com a realidade policial vivida. Assim, visa o desenvolvimento das competências profissionais. Sobre o assunto, Azevedo e Souza (1998, p. 211) conceitua o que seriam as competências:

O conjunto formado por saberes, competências específicas, esquemas de ação, posicionamentos assumidos, habilidades, hábitos e atitudes necessárias ao exercício das funções a serem desempenhadas; 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.

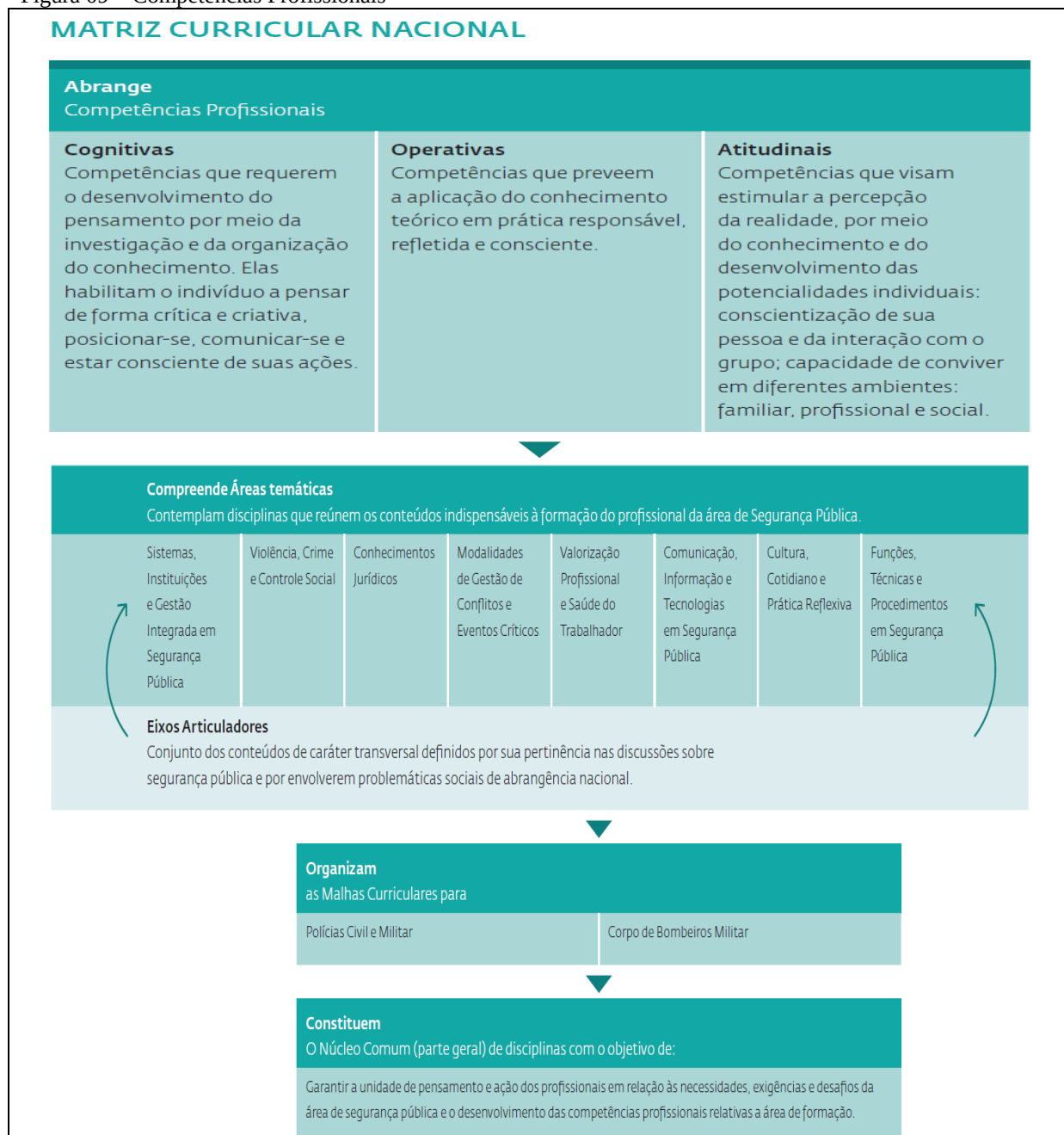
Estabelecidas as competências, a figura a seguir demonstrará didaticamente como a interligação entre os eixos, áreas e conteúdos disciplinares se destinam ao resultado final – Competência profissional. Vejamos:

Figura 08 – Desdobramentos das Competências



Todo processo pedagógico disponibilizado pela MCN, pode ainda, para fins didáticos, ser apresentado resumidamente por meio dos quadros abaixo:

Figura 09 – Competências Profissionais



Fonte: (BRASIL, 2014, p. 74)

Ademais, a MCN apresenta o produto final do seu escopo por meio da malha curricular. Desse modo, sugere um conjunto de disciplinas a serem adotadas como parâmetro para o currículo implementado no CFSD da Polícia Militar da Paraíba, conforme a seguir:

Tabela 01- Malha Curricular da MCN 2014

| <b><u>MALHA CURRICULAR APRESENTADA PELA MCN (2014)</u></b>                |                                                                                  |                      |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>                                                    | <b>DISCIPLINAS</b>                                                               | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
| <b>I - Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública</b> | <b>Estado, Sociedade e Segurança Pública</b>                                     | 12h                  |
|                                                                           | <b>Sistema de Segurança Pública</b>                                              | 12h                  |
|                                                                           | Fundamentos da Gestão Pública                                                    | 12h                  |
|                                                                           | <b>Gestão Integrada e Comunitária</b>                                            | 12h                  |
| Total                                                                     |                                                                                  | 60h                  |
| <b>II - Violência, Crime e Controle Social</b>                            | <b>Abordagem Histórica, Social e Psicológica da Violência e da Criminalidade</b> | 30h                  |
|                                                                           | <b>Criminologia Aplicada à Segurança Pública</b>                                 | 24h                  |
| Total                                                                     |                                                                                  | 54h                  |
| <b>III - Conhecimentos Jurídicos</b>                                      | <b>Direitos Humanos</b>                                                          | 18h                  |
|                                                                           | Fundamentos Jurídicos da Atividade Policial                                      | 54h                  |
| Total                                                                     |                                                                                  | 72h                  |
| <b>IV - Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos</b>         | <b>Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos</b>                              | 18h                  |
|                                                                           | Resolução de Problemas e Tomada de Decisão                                       | 12h                  |
|                                                                           | Análise de Cenários e Riscos                                                     | 12h                  |
|                                                                           | Gerenciamento Integrado de Crises e Desastres                                    | 18h                  |
| Total                                                                     |                                                                                  | 60h                  |
| <b>V - Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador</b>                | <b>Relações Interpessoais</b>                                                    | 24h                  |
|                                                                           | Saúde e Segurança aplicadas ao Trabalho                                          | 12h                  |
|                                                                           | Educação Física 1                                                                | 120h                 |
| Total                                                                     |                                                                                  | 156h                 |
| <b>VI - Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública</b>    | Língua e Comunicação                                                             | 26h                  |
|                                                                           | Documentação Técnica                                                             | 12h                  |
|                                                                           | Telecomunicações                                                                 | 20h                  |
|                                                                           | Tecnologias e Sistemas Informatizados                                            | 20h                  |
|                                                                           | Gestão da Informação                                                             | 20h                  |
|                                                                           | Inteligência de Segurança Pública                                                | 16h                  |
|                                                                           | Estatística Aplicada à Segurança Pública1                                        | 20h                  |
|                                                                           | Introdução à Análise Criminal                                                    | 24h                  |
| Total                                                                     |                                                                                  | 158h                 |
| <b>VII - Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva</b>                       | <b>Ética e Cidadania</b>                                                         | 12h                  |
|                                                                           | <b>Diversidade Étnico-sociocultural</b>                                          | 14h                  |
|                                                                           | Identidade e Cultura da Organização Policial                                     | 20h                  |
|                                                                           | Ordem Unida                                                                      | 20h                  |
| Total                                                                     |                                                                                  | 66h                  |

|                                                                      |                                                             |      |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------|
| <b>VIII - Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública</b> | Abordagem                                                   | 60h  |
|                                                                      | Preservação e Valorização da Prova                          | 12h  |
|                                                                      | Atendimento Pré-Hospitalar                                  | 24h  |
|                                                                      | <b>Uso Diferenciado da Força<sup>1</sup></b>                | 20h  |
|                                                                      | Defesa Pessoal Policial                                     | 40h  |
|                                                                      | Armamento, Munição e Tiro                                   | 110h |
|                                                                      | Técnicas de Imobilizações Policiais e Utilização de Algemas | 16h  |
| Total                                                                |                                                             | 282h |
| Total geral de horas aulas                                           |                                                             |      |

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 75)

### 3.3 O PROJETO CURRICULAR DO CFSD/PB E SEUS ASPECTOS

No que diz respeito ao currículo aplicado ao CFSD, imprescindível sua elaboração pautada em aspectos inerentes ao contexto de atuação policial. Todos permeados por princípios e institutos dos direitos humanos. Sendo assim, o estudo sobre o projeto curricular implementado no CFSD, foi realizado a partir de um levantamento documental acerca dos instrumentos didáticos e normativos que ensejaram as referidas ementas.

Todavia, é de fundamental importância ressaltar que as informações a seguir disponibilizadas, se referem apenas à análise do currículo pedagógico. A ressalva é feita, haja vista que a retratação da efetividade do projeto pedagógico no universo educacional em apreço, não poderá ser realizada, senão, com um alto grau de aprofundamento da pesquisa, com a utilização de várias outras metodologias para tais fins.

Desse modo, ao me debruçar sobre o projeto curricular do CFSD, o escopo resumiu-se ao documento, em que pese identificar suas nuances com os parâmetros estabelecidos nos cenários global e nacional, relacionados aos direitos humanos. Desta feita, a constatação referente ao currículo, não necessariamente será a tradução da realidade quanto à aplicabilidade do referido currículo.

No mais, considerando como referencial a MCN busquei analisar o projeto pedagógico do CFSD sempre sob a sua perspectiva. Sucede que os parâmetros nela implementados, foram, em grande parte, os utilizados pela Polícia Militar na aplicação do currículo do CFSD. Dessa forma, compreendi como de extrema importância averiguar se houve o real cumprimento das diretrizes nela estabelecidas.

#### 3.3.1 Os Projetos Curriculares Pedagógicos do CFSD e suas relações com a Matriz Curricular Nacional

A Polícia Militar da Paraíba desenvolve suas atividades pedagógicas com supedâneo em bases curriculares nacionais desde o ano de 1999. No entanto, para fins didáticos atrelados à Matriz Curricular Nacional, apresentarei os projetos curriculares e suas ementas publicadas a partir do ano de 2002, considerando que este foi o ano em que houve o CFSD mais aproximado da edição da primeira MCN (2003). O objetivo foi também buscar cada vez mais um processo de integração e padronização das rotinas acadêmicas policiais da Paraíba junto a de outros entes federativos.

Nesse sentido, realizei uma pesquisa sobre os projetos curriculares de vários Cursos de Formação de Soldados, notadamente os realizados nos anos de 2002, 2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2014 e 2016. Durante o estudo, detectei que três projetos curriculares foram realizados pela Polícia Militar da Paraíba, todavia, ressalte-se que o primeiro projeto foi utilizado nos CFSDs referentes aos anos 2002, 2003 e 2005. Já em relação ao segundo projeto, sua utilização foi nos CFSDs efetivados nos anos de 2007, 2009, 2010, 2011 e 2014.

Vale salientar que o último e atual projeto pedagógico foi o utilizado como objeto de estudo e como parâmetro para a análise feita. Dessa forma, foi implementado no ano de 2015, já atendendo a dois Cursos de Formação de Soldados, sendo os referentes aos anos de 2015 e 2016. Outrossim, é de fundamental importância se ter uma breve ideia do contexto histórico dos outros projetos curriculares, já que permitirão enxergar o passo a passo até o atual currículo do CFSD.

Nessa lógica, quanto ao primeiro projeto – 2002, alguns aspectos merecem ser destacados. Entre eles, o referido projeto não traçou o perfil do Soldado Policial, restando em seu conteúdo apenas o escopo da malha curricular e suas respectivas ementas. Isso quer dizer que apesar do curso versar sobre o Soldado Policial Militar, na época o projeto não se interessou em dar ênfase ao modelo de profissional a ser formado, de acordo com as nuances da referida função a ser desenvolvida.

No que se refere às disciplinas, foi constatada uma divisão entre as mesmas por meio de grupos. Sua constituição se deu através de dois módulos, sendo um básico e outro especializado. Contudo, enquanto o módulo básico abarcou a maioria dos componentes curriculares, dividindo-se, inclusive, em três áreas percorridas por assuntos, o módulo especializado comportou apenas duas disciplinas.

Observou-se ainda, que seus conteúdos já diziam respeito à questões de caráter socioculturais e operacionais. Todavia, mesmo com a disponibilização da disciplina Direitos

Humanos, não foi visualizado qualquer tipo de transversalidade da mesma sobre os demais componentes curriculares.

Sobre o assunto, ressalto que na condição de participante observante, - frequentei o referido curso no ano de 2002, ocasião em que afirmo o fato de alguns dos componentes curriculares, inclusive, o inerente aos direitos humanos, não terem sido lecionados no citado curso. Desse modo, disciplinas como introdução à sociologia, direitos humanos, entre outras com características afins, não foram lecionadas durante no CFSD – 2002.

Vejamos o estabelecimento dos componentes curriculares por meio do respectivo projeto pedagógico:

Tabela 02 – Malha curricular 2002

**MÓDULO BÁSICO:**

| <b>Nº<br/>ORD.</b> | <b>ÁREA</b>        | <b>DISCIPLINA</b>                                    | <b>C/H</b> |
|--------------------|--------------------|------------------------------------------------------|------------|
| 1.                 | <b>Fundamental</b> | Comunicação Social                                   | 20h/a      |
| 2.                 |                    | Defesa Pessoal                                       | 30h/a      |
| 3.                 |                    | Deontologia Policial Militar                         | 15h/a      |
| 4.                 |                    | Educação Física e Desportos                          | 90h/a      |
| 5.                 |                    | Exercícios de Ordem                                  | 30h/a      |
| 6.                 |                    | Fundamentos da Psicologia Social                     | 20h/a      |
| 7.                 |                    | Informática                                          | 30h/a      |
| 8.                 |                    | Inglês                                               | 30h/a      |
| 9.                 |                    | Introdução à Sociologia                              | 20h/a      |
| 10.                |                    | Organização Institucional                            | 45h/a      |
| 11.                | <b>Técnico</b>     | Defesa Civil                                         | 45h/a      |
| 12.                |                    | Atendimento Pré-hospitalar                           | 30h/a      |
| 13.                |                    | Doutrina de Polícia Ostensiva                        | 75h/a      |
| 14.                |                    | Gerenciamento de Crises                              | 20h/a      |
| 15.                |                    | Medicina Legal e Toxicologia                         | 30h/a      |
| 16.                |                    | Policiamento Ambiental e Florestal                   | 15h/a      |
| 17.                |                    | Policiamento de Praças Desportivas, Eventos e Choque | 20h/a      |
| 18.                |                    | Policiamento de Trânsito Urbano e Rodoviário         | 20h/a      |
| 19.                |                    | Policiamento em Estabelecimentos Prisionais          | 20h/a      |
| 20.                |                    | Polícia Comunitária                                  | 30h/a      |
| 21.                |                    | Inteligência Policial                                | 20h/a      |
| 22.                |                    | Prevenção e Combate a Incêndio                       | 15h/a      |
| 23.                |                    | Técnica de Tiro Defensivo                            | 45h/a      |
| 24.                |                    | Telecomunicação Operacional                          | 20h/a      |
| 25.                | <b>Jurídico</b>    | Direito Judiciário Militar                           | 30h/a      |
| 26.                |                    | Direito Penal e Processual Penal                     | 45h/a      |
| 27.                |                    | Direitos Humanos                                     | 30h/a      |
| 28.                |                    | Direito Administrativo                               | 15h/a      |
| 29.                |                    | Soma                                                 | 855h/a     |
| 30.                |                    | Atividades Complementares                            | 15h/a      |

|     |  |                        |        |
|-----|--|------------------------|--------|
| 31. |  | Estágio Supervisionado | 90h/a  |
| 32. |  | SOMA GERAL             | 960h/a |

### MÓDULO ESPECIALIZADO:

| Nº ORD. | ÁREA                 | DISCIPLINA                   | C/H   |
|---------|----------------------|------------------------------|-------|
| 1.      | <b>Especializado</b> | Policiamento Feminino        | 20h/a |
| 2.      |                      | Noções de Ciclopatrulhamento | 30h/a |
| 3.      |                      |                              |       |
| 4.      |                      |                              |       |
| 5.      |                      |                              |       |
| 6.      |                      | Soma                         | 50h/a |
| 7.      |                      | SOMA GERAL                   | 50h/a |

Fonte: (PMPB, 2002)

Como dito anteriormente, o referido projeto educacional perdurou por 05 (cinco) anos, compreendidos entre 2002 a 2006, e contemplando, por sua vez, os CFSDs implementados nos anos de 2002, 2003 e 2005. Contudo, diante do avanço estipulado por meio da atualização da MCN, cuja reformulação se deu a partir de 2005, o projeto curricular pedagógico do CFSD necessitou ser alterado, oportunidade em que a mudança foi implementada em 2007.

Em se tratando do mencionado projeto curricular – 2007, várias mudanças foram efetuadas em sua estrutura. Dessa forma, a primeira a despertar atenção foi a nova nomenclatura utilizada para designar o profissional formado. A partir daquele momento, não se formava mais apenas Soldados. O título passou a ser de Técnico em Polícia Preventiva<sup>53</sup>.

Em relação à análise do currículo, foram constatadas várias mudanças que me fizeram inferir a utilização da MCN vigente à época, como parâmetro para a formação da malha curricular. Sucede que o currículo havia passado a lidar, apesar de maneira discreta, com questões relativas à transversalidade, competências pessoais, eixos articuladores, áreas temáticas, perfil profissiográfico, entre outros.

Quanto às disciplinas, continuaram congregadas em módulos por meio de suas afinidades. Entretanto, houve um acréscimo de horas aulas, na medida em que passaram de 1.010 h/a para 1.300 h/a. Novos assuntos e temas foram montados para o currículo, notadamente os inerentes a conhecimentos cognitivos e atitudinais.

<sup>53</sup> A denominação do Profissional de Segurança Pública portador do Diploma do Curso de Formação de Soldados – CFSD/PM, para Técnico em Polícia Preventiva, se deu por meio da Portaria do Comando Geral nº 0050/2005.

Figura 10 – Fluxograma do CFSD 2007



Fonte: (PMPB 2007)

No esboço das próprias ementas, foram descritas as competências atitudinais e operativas resultantes do conhecimento adquirido com as aulas. Conteúdos como violência, cultura e criminalidade; delinquência e criminologia; sistema de justiça criminal brasileiro, entre outros diversos, passaram a compor o quadro de disciplinas a serem lecionadas.

A despeito do componente direitos humanos, sua carga horária aumentou de 20h/a para 30h/a. Já seus preceitos foram discretamente estabelecidos em outras cadeiras do curso, de modo que o processo de transversalidade começou a ser aclarado no seio do CFSD, porém, muito discretamente.

Outro grande fator enxergado no novo currículo está ligado à disponibilização dos eixos articuladores e principalmente das áreas temáticas. Dessa maneira, as disciplinas

passaram a ser guiadas por condutores que norteavam suas implementações. Para fins de constatação, segue a grade curricular, composta pelas disciplinas e demais aspectos.

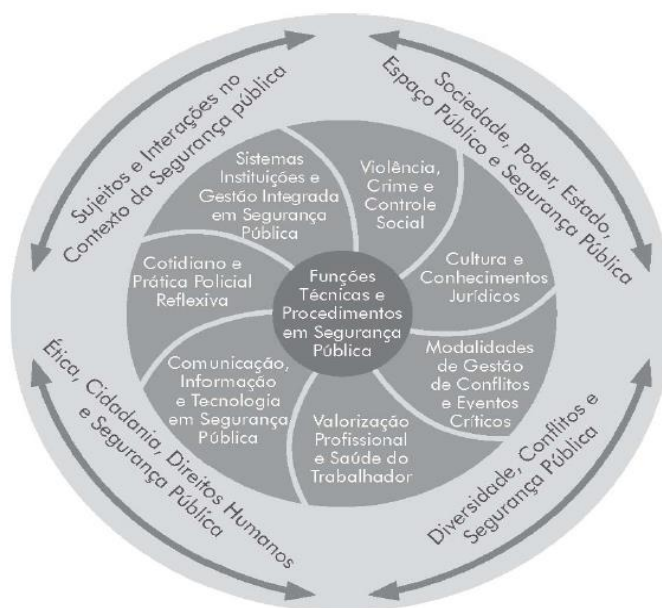
Tabela 03 – Malha Curricular CFSD 2007

| Nº                                                                   | DISCIPLINA                                                       | CH           |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Sistemas Instituições e Gestão Integrada da Segurança Pública</b> |                                                                  |              |
| 1.                                                                   | Estado, Polícia e Sociedade                                      | 30           |
| 2.                                                                   | História da PM                                                   | 30           |
| 3.                                                                   | Legislação e Organização Institucional                           | 30           |
| 4.                                                                   | Sistema de Justiça Criminal Brasileiro                           | 30           |
| <b>Violência Crime e Controle Social</b>                             |                                                                  |              |
| 5.                                                                   | Delinquência e Fatores Criminógenos                              | 30           |
| 6.                                                                   | Drogas e Criminalidade                                           | 30           |
| 7.                                                                   | Violência, Cultura e Criminalidade                               | 30           |
| <b>Cultura e Conhecimentos Jurídicos</b>                             |                                                                  |              |
| 8.                                                                   | Cidadania e Direitos Humanos                                     | 30           |
| 9.                                                                   | Direito Penal e Processual Penal                                 | 60           |
| 10.                                                                  | Direito Judiciário Militar                                       | 30           |
| <b>Modalidade de Gestão e Eventos Críticos</b>                       |                                                                  |              |
| 11.                                                                  | Administração de Conflitos Interpessoais                         | 30           |
| 12.                                                                  | Administração de Eventos Críticos de Massa                       | 30           |
| 13.                                                                  | Técnicas de Contenção e Uso da Força                             | 45           |
| <b>Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador</b>               |                                                                  |              |
| 14.                                                                  | Atividade Física e Desportiva                                    | 90           |
| 15.                                                                  | Higiene e Saúde do Profissional de Segurança Pública             | 30           |
| 16.                                                                  | Exercícios de Ordem                                              | 30           |
| 17.                                                                  | Psicologia Aplicada à Atividade Policial                         | 30           |
| <b>Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública</b>    |                                                                  |              |
| 18.                                                                  | Informática Aplicada à Segurança Pública                         | 30           |
| 19.                                                                  | Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)                          | 30           |
| 20.                                                                  | Noções de Inteligência Policial                                  | 30           |
| 21.                                                                  | Português Instrumental                                           | 30           |
| 22.                                                                  | Gestão em Relações Públicas e Humanas                            | 30           |
| 23.                                                                  | Telecomunicação Operacional                                      | 30           |
| <b>Cotidiano e Prática Policial</b>                                  |                                                                  |              |
| 24.                                                                  | Prática Policial Reflexiva: Condutas Técnicas e Éticas           | 30           |
| 25.                                                                  | Meio Ambiente e Segurança Pública                                | 30           |
| 26.                                                                  | Doutrina de Polícia Ostensiva                                    | 75           |
| 27.                                                                  | Prática de Polícia Ostensiva                                     | 75           |
| <b>Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública</b>        |                                                                  |              |
| 28.                                                                  | Noções de Criminalística                                         | 30           |
| 29.                                                                  | Noções de Prática Bombeirística                                  | 30           |
| 30.                                                                  | Operações de Segurança                                           | 30           |
| 31.                                                                  | Socorros de Urgência                                             | 30           |
| 32.                                                                  | Técnicas e Táticas de Intervenção em Situações de Risco Iminente | 30           |
| 33.                                                                  | Técnicas de Tiro de Defensivo: uma abordagem do Método Giraldi   | 45           |
| <b>S O M A</b>                                                       |                                                                  | <b>1.200</b> |
| <b>E S T A G I O S U P E R V I O N A D O</b>                         |                                                                  | <b>100</b>   |
| <b>TOTAL</b>                                                         |                                                                  | <b>1.300</b> |

Fonte: (PMPB, 2007)

Conforme acima, todas as áreas temáticas disponibilizadas na MCN de 2005, foram claramente abordadas no referido projeto. Importante ressaltar que o citado projeto perdurou por 08 (oito) anos, compreendidos entre 2007 a 2014, assistindo os CFSDs de 2007, 2009, 2010, 2011 e 2014. Desse modo, observemos a figura ilustrativa trazida a efeito pela MCN, quanto a sua recomendação sobre as citadas áreas temáticas.

Figura 11– Áreas temáticas da Matriz Curricular de 2005-2009.



Fonte: (BRASIL2019, p. 58)

No mais, os projetos implementados nos CFSDs retratados acima, demonstram uma clara tentativa de implantar os parâmetros da MCN dentro dos currículos da Polícia Militar da Paraíba. No entanto, conforme visto anteriormente, apesar das disposições curriculares da MCN estarem gradativamente postas nos projetos da PMPB, vários aspectos não foram contemplados naquele universo, de modo que estiveram dissociados da prática educacional. Nesse sentido, imprescindível investigar o atual projeto utilizado no CFSD, para fins de se entender avanços ou retrocessos no que tange às suas mudanças, com destaque para a sua relação com a MCN de 2014.

### 3.3.2 Um estudo sobre o atual Projeto Curricular implementado no CFSD da Paraíba

Prosseguindo, o estudo foi realizado tendo como base o projeto curricular implementado no CFSD a partir de 2016. O objetivo foi alcançar os CFSDs em que a disciplina direitos humanos já estava presente na respectiva malha. Outro objetivo foi investigar se existiu um acompanhamento e acatamento por parte da Polícia Militar da Paraíba à evolução das Matrizes Curriculares Nacionais.

Quis certificar o engajamento ou não da Polícia Militar da Paraíba em relação aos parâmetros estabelecidos na referida matriz, assim como, averiguar se realmente a PMPB credita no documento, confiança e respeito, por meio de seus currículos. Desse modo, segue o fluxograma das disciplinas do referido processo de formação.

Tabela 04 – Currículo do CFSD 2016

| CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS PM – COMBATENTE             |                                                                              |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Fluxograma de disciplinas do Curso de Formação de Soldados (CFSD/2016) |                                                                              |                                                                        |
| MODULO 1<br>513h/a                                                     | MODULO 2<br>470h/a                                                           | MODULO 3<br>322h/a                                                     |
| Criminologia Aplicada à Segurança Pública – 20h                        | Estado, Sociedade e Segurança Pública – 16h                                  | Ética e Cidadania – 12h                                                |
| Noções de Prevenção às Drogas e à Violência – 20h                      | Atendimento Pré-Hospitalar – 30h                                             | Saúde e Segurança Aplicadas ao Trabalho – 12h                          |
| Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos – 20h                     | Gerenciamento de Crises – 24h                                                | Resolução de Problemas e Tomada de Decisão – 12h                       |
| Direitos Humanos – 20h                                                 | Prática Policial Reflexiva: Condutas Téc. e Éticas – 30h                     | Diversidade Etnico-Sociocultural – 14h                                 |
| Educação Física – 40h                                                  | Educação Física – 40h                                                        | Educação Física – 40h                                                  |
| Relações Interpessoais – 24h                                           | Abordagem Histórica, Sócio-Psicológica da Violência e da Criminalidade – 24h | Controle Psicológico da Violência – 24h                                |
| Telecomunicações – 20h                                                 | Tecnologias e Sistemas Informatizados – 20h                                  | Sistema de Segurança Pública – 12h                                     |
| Gestão da Informação 20h                                               | Estatística Aplicada à Segurança Pública – 20h                               | Inteligência Policial – 24h                                            |
| Língua e Comunicação – 20h                                             | Língua Estrangeira Aplicada a Atividade PM – 20h                             | Documentação Técnica – 12h                                             |
| Defesa Pessoal Policial – 45h                                          | Uso Diferenciado da Força – 40h                                              | Técnicas de Imob. Policiais e Utilização de Algemas – 18h              |
| História da PMPB – 12h                                                 | Identidade e Cultura da Organização Policial – 18h                           | Administração de Eventos Críticos de Massa – 24h                       |
| Técnicas de Tiro Defensivo – 60h                                       | Introdução à Análise Criminal – 24h                                          | Preservação e Valorização da Prova – 18h                               |
| Direito Judiciário Militar – 20h                                       | Fundamentos Jurídicos da Atividade Policial – 40h                            | Meio Ambiente e Segurança Pública – 20h                                |
| Doutrina de Policiamento Ostensivo I – 40h                             | Abordagem – 60h                                                              | Técnicas e Táticas de Intervenção em Situações de Risco Iminente – 20h |
| Direito Penal e Processo Penal – 40h                                   | Legislação Especial Aplicada I – 30h                                         | Legislação e Organização Institucional – 20h                           |
| Fundamentos da Gestão Pública – 12h                                    | Gestão Integrada e Comunitária – 12h                                         | Polícia Comunitária – 50h**                                            |
| Exercícios de Ordem – 30h                                              | Uso do Bastão BP 60 – 08h                                                    | Manuseio do Controle de Dispositivo Elétrico – 08h                     |
| Análise de Cenários e Riscos – 12h/a                                   | Gerenciamento Integrado de Crises e Desastres – 14h*                         | Operações de Segurança – 20h                                           |
|                                                                        |                                                                              |                                                                        |

Fonte: (PMPB, 2016)

Constituído o currículo, o projeto pedagógico publicado no ano de 2016 por meio da Portaria nº 0022/16-CETP, teve em seu arcabouço uma clara referência à MCN vigente. Os parâmetros utilizados no referido projeto, dizem respeito aos lançados pela matriz, notadamente quanto aos seus princípios, competências, entre outras características.

De início, o projeto contempla o perfil profissiográfico do Soldado Policial Militar, dando a entender a relação entre os conteúdos aplicados durante a formação e suas repercussões no cenário da atividade policial. Para tanto, fragmenta o citado perfil mediante a classificação das ocupações em 07 (sete) áreas, a saber:

- ✓ Realizar policiamento ostensivo preventivo fardado;
- ✓ Atender a ocorrências;
- ✓ Solucionar ocorrências;
- ✓ Executar atividades operacionais;
- ✓ Restabelecer ordem pública;
- ✓ Controlar distúrbios civis;
- ✓ Garantir cumprimento de mandado judicial.

Cada uma das áreas elencadas acima, é responsável por abarcar uma gama de tarefas atribuídas de acordo com as peculiaridades da atividade a ser desempenhada pela Soldado Policial Militar. Nessa sequência, o projeto contemplou um rol de competências pessoais, voltadas especificamente para a realização das tarefas policiais, sendo compostas por incumbências diversas. Outro ponto de destaque, diz respeito às competências retratadas na MCN – cognitivas, atitudinais e operacionais – e reproduzidas no documento curricular.

Durante a análise, foi verificada a distribuição de todas elas, apesar de maneira discreta, na relação das tarefas a serem desenvolvidas pelos referidos profissionais. Como parâmetro exemplificativo, vejamos as atividades dispostas no primeiro grupo.

Tabela 05 – Tarefas do Soldado Policial Militar

| TAREFAS DA ATIVIDADE DE SOLDADO DA POLÍCIA MILITAR        |                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GRUPO/ÁREAS DE ATIVIDADE                                  | TAREFAS                                                                                                                                    |
| <b>Realizar policiamento ostensivo preventivo fardado</b> | Conduzir viaturas terrestres (carros, motocicletas, bicicletas)                                                                            |
|                                                           | Patrulhar setor determinado                                                                                                                |
|                                                           | Relacionar-se com comunidade local                                                                                                         |
|                                                           | Abordar veículo                                                                                                                            |
|                                                           | Fiscalizar condutor, veículos e cargas                                                                                                     |
|                                                           | Abordar pessoas em atitudes suspeitas                                                                                                      |
|                                                           | Executar ronda escolar                                                                                                                     |
|                                                           | Utilizar a experiência pessoal e profissional ao planejar ações, seguindo normas, doutrinas e legislações pertinentes à Segurança Pública. |
|                                                           | Sinalizar obras em rodovias e vias urbanas                                                                                                 |
|                                                           | Executar patrulhamento intensificado em áreas com alto índice de criminalidade                                                             |
|                                                           | Incursionar em matas e áreas de preservação ambiental                                                                                      |
|                                                           | Ministrar palestras de educação ambiental                                                                                                  |
|                                                           | Vistoriar áreas de preservação ambiental                                                                                                   |
|                                                           | Realizar visitas tranquilizadoras                                                                                                          |
|                                                           | Proteger patrimônio público e privado                                                                                                      |

| LEGENDA: |                                                       |
|----------|-------------------------------------------------------|
|          | Tarefas características das competências operacionais |
|          | Tarefas características das competências atitudinais  |
|          | Tarefas características das competências cognitivas   |

Fonte: (PMPB, 2016)

Ainda em relação às competências, as ementas disciplinares do CFSD, trazem em seu conteúdo um tópico relacionado às competências e habilidades a serem desenvolvidas após a conclusão das disciplinas. Verificou-se, portanto, a distribuição das competências inerentes ao conhecimento cognitivo (conceitual), procedimental (operativo), além do atitudinal, como sendo essenciais para o cumprimento do estabelecido na MCN.

Para efeitos didáticos, seguem alguns exemplos estabelecidos como amostragem, a partir das competências extraídas do componente curricular - Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos:

Tabela 06 – Competências, Habilidades e Procedimentos (amostragem)

| PREVENÇÃO, MEDIAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.                                                                |                                                                |                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPETÊNCIAS E HABILIDADES                                                                                   |                                                                |                                                                                                  |
| CONCEITUAL                                                                                                   | PROCEDIMENTAL                                                  | ATITUDINAL                                                                                       |
| Conceitos de conflito e resolução pacífica de conflitos                                                      | Analisar os meios de resolução pacífica de conflitos;          | Reconhecer as formas diferenciadas para atender as situações Situações de conflitos; de conflito |
| Situações de conflitos;                                                                                      | Utilização de ferramentas e técnicas de mediação de conflitos. | Construir uma visão crítica sobre a resolução pacífica de conflitos;                             |
| Tipos de conflitos                                                                                           |                                                                | Valorizar a mediação como ferramenta de promoção dos direitos humanos e da segurança cidadã.     |
| Características dos meios de resolução pacífica de conflitos: arbitragem, negociação, conciliação e mediação |                                                                |                                                                                                  |
| Relação segurança pública e Mediação                                                                         |                                                                |                                                                                                  |
| Modelos e técnicas de mediação                                                                               |                                                                |                                                                                                  |
| O mediador e suas características                                                                            |                                                                |                                                                                                  |

Fonte: (PMPB, 2016)

Conforme a tabela, cujo recorte se apresenta como parâmetro exemplificativo, a ementa da disciplina - Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos – faz referência ao atendimento às habilidades cognitivas, atitudinais e operacionais que o respectivo componente curricular menciona. Dessa forma, os conteúdos foram utilizados no desenvolvimento das atividades de acordo com o perfil profissiográfico, com também, às compreensões educativas a serem atingidas com o término do currículo.

Quanto aos princípios estabelecidos na MCN, verificou-se que o projeto curricular do CFSD contemplou parcela deles. Em relação aos éticos, as disciplinas apresentam características e conteúdos com a compatibilidade entre os direitos humanos e eficiência policial, bem como, a compreensão sobre as diferenças no contexto social.

No que tange aos educacionais, observou-se a flexibilidade, diversificação e transformação nas ações formativas<sup>54</sup>. Porém, outras características como abrangência e capilaridade<sup>55</sup>; articulação, continuidade e regularidade<sup>56</sup>; bem como qualidade e atualização permanente do ensino<sup>57</sup> - todas contidas nos princípios da educação da MCN, não foram percebidas no projeto.

Já em se tratando dos princípios didático-pedagógicos – ligados à universalidade, valorização do conhecimento anterior e reconstrução democrática dos saberes – foram identificados no currículo ora apresentado. Disciplinas como abordagem policial, prática reflexiva, mediação de conflitos, entre tantas outras, permitem, quanto à estrutura curricular, serem trabalhados conceitos, representações, vivências próprias dos saberes dos profissionais da área de segurança pública, no campo teórico e prático.

Nessa ótica, durante a pesquisa, tive a preocupação de investigar a existência ou não da interdisciplinaridade e transversalidade nos currículos, especialmente em relação ao tema direitos humanos. Quanto à interdisciplinaridade, importante mencionar, de antemão, que a segurança pública é permeada em sua essência por inúmeras fontes científicas. Por sua vez, a junção dessas várias ciências a constroe por meio de inúmeros conhecimentos. A respeito:

Cabe afirmar de antemão que o “campo da segurança pública” não se confunde com o campo científico. Ele é o locus do cruzamento entre campo intelectual e científico das ciências sociais e do direito e o campo burocrático-político que envolve operadores da segurança pública e da justiça criminal (VASCONCELOS, 2017, p. 36)

---

54 Conceito as ações formativas de segurança pública devem ser entendidas como um processo aberto, complexo e diversificado que reflete, desafia e provoca transformações na concepção e implementação das políticas públicas de segurança, contribuindo para a construção de novos paradigmas culturais e estruturais.

55 As ações formativas de segurança pública devem alcançar o maior número possível de instituições, de profissionais e de pessoas, por meio da articulação de estratégias que possibilitem processos de multiplicação, fazendo

Uso de tecnologias e didáticas apropriadas.

56 a consistência e a coerência dos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações formativas devem ser alcançadas mediante o investimento na formação de docentes e na constituição de uma rede de informações e inter-relações que possibilitem disseminar os referenciais das políticas democráticas de segurança pública e alimentar o diálogo enriquecedor entre as diversas experiências.

57 As ações formativas de segurança pública devem ser submetidas periodicamente a processos de avaliação e monitoramento sistemático, garantindo, assim, a qualidade e a excelência das referidas ações.

Desse modo, considerando que os componentes curriculares têm relação direta, bem como se complementam, é fundamental a interdisciplinaridade entre os conteúdos lecionados durante o CFSD. O projeto curricular, portanto, deve ser construído nesse formato tendo em vista a importância de se relacionar seus respectivos conhecimentos (PNEDH, 2009).

Durante análise do documento, se observou a contemplação da interdisciplinaridade na maioria das ementas e currículos investigados. A necessidade, por exemplo, do conhecimento jurídico e dos direitos humanos para o desenvolvimento de outras disciplinas como abordagem policial, uso diferenciado da força, gerenciamento de crise, técnica de tiro, policiamento comunitário, entre tantas outras, foram enxergadas no documento através da existência de preceitos comuns entre todas, sejam na ementa, nas tarefas relacionadas à disciplina, nas habilidades e competências etc.

Igualmente à interdisciplinaridade, a transversalidade, com destaque para os direitos humanos, foi constatada no escopo do projeto pedagógico. Se verificou que os preceitos ligados à dignidade da pessoa humana, direitos fundamentais individuais e coletivos, entre outros, foram contemplados durante o percurso metodológico do processo educacional. Para se ter uma ideia, foi realizada uma busca pelo tema direitos humanos em todas as disciplinas. O resultado obtido chama atenção pelo fato do conteúdo encontrar-se transversalizado em todas as ementas curriculares, seja por meio das competências e habilidades, tarefas relacionadas à disciplina, conteúdo programático, bem como, por meio das referências indicadas.

Nessa perspectiva, é indispensável que haja uma força humanizadora dentro das escolas policiais a fim de que possam contaminar aquele ambiente numa espécie de simbiose educacional. Desta feita, a transversalidade do conteúdo programático ligado aos direitos humanos deve ser uma prática rotineira a ser desenvolvida durante as atividades (RIBEIRO, 2015).

Ressalta-se ainda que esse processo oportunizou enxergar a aplicação da filosofia dos Direitos Humanos nos conteúdos teóricos e práticos, pautados na repercussão empírica do aprendizado conceitual. Aliás, essa prática torna possível uma práxis autêntica<sup>58</sup>, em que pese produzir reflexão acerca das condutas e ações desencadeadas por esses agentes, sempre com arrimo em se tornarem melhores como profissionais e poderem aperfeiçoar suas técnicas intelectuais e práticas (FREIRE, 1987).

Corroborando com o recorrido acima, constatou-se que a maioria das disciplinas, sejam de caráter cultural, político-social, técnico, procedimental e, principalmente, teórico ou

---

<sup>58</sup> Segundo Paulo Freire a práxis autêntica estaria compreendida entre a reflexão e ação dos homens sobre o mundo a fim de transformá-lo.

prático, trazem em seu escopo o respeito aos direitos humanos ou a preceitos ligados à sua matéria. Vejamos uma amostra sobre a constatação feita.

Tabela 07 – Amostra de disciplinas que introduzem o tema direitos humanos em seu conteúdo

| DISCIPLINA DE CARÁTER SOCIO-POLÍTICO      |                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISCIPLINA                                | CONTEÚDO TRANSVERSALIZADO                                                                                                                                       |
| Criminologia aplicada à Segurança Pública | Valorizar uma práxis em segurança pública voltada à proteção da sociedade, aliada ao respeito máximo aos <b>direitos e garantias fundamentais individuais</b> . |
|                                           | Segurança e equilíbrio na <b>prevenção e contenção</b> dos fenômenos violentos e criminosos                                                                     |
| Noções de Prevenção à Violência           | Sensibilizar para um novo olhar sobre as drogas                                                                                                                 |
|                                           | Adotar de um posicionamento crítico, responsável e construtivo diante das diversas situações sócias envolvendo a questão das drogas.                            |
| Estado, Sociedade e Segurança Pública     | Relacionar a atividade policial às funções de <b>preservação do Estado Democrático de Direito</b>                                                               |
|                                           | Estudo de experiências inovadoras, mecanismos e ferramentas que promovam a aplicação dos preceitos constitucionais e da cidadania.                              |

| DISCIPLINAS DE CARÁTER PROCEDIMENTAL         |                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISCIPLINA                                   | CONTEÚDO TRANSVERSALIZADO                                                                                                                                     |
| Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos | Valorizar a mediação como ferramenta de <b>promoção dos direitos humanos e da segurança cidadã</b> .                                                          |
|                                              | Construir uma visão crítica sobre a <b>resolução pacífica de conflitos</b>                                                                                    |
| Fundamentos da Gestão Pública                | <b>Atenção prioritária ao cidadão e à sociedade</b>                                                                                                           |
|                                              | <b>Valorização das pessoas, tratando a todos de acordo com a lei e princípios de direitos humanos, sem qualquer distinção de gênero, raça, religião, etc.</b> |
| Gestão da Informação                         | Apresentar as demandas da sociedade contemporânea visando o <b>resgate da dimensão humana</b>                                                                 |
|                                              | Mostrar as técnicas de levantamento de informações e indicadores de <b>interesse da defesa social</b>                                                         |

| DISCIPLINAS DE CARÁTER TÉCNICO       |                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISCIPLINA                           | CONTEÚDO TRANSVERSALIZADO                                                                                                                                             |
| Abordagem Policial                   | Conduta com base nos <b>princípios dos direitos humanos (Normas internacionais de direitos humanos e princípios humanitários aplicáveis à função policial)</b>        |
| Doutrina de Policiamento Ostensivo I | Reflexão sobre as qualidades indispensáveis ao profissional da área da segurança pública                                                                              |
|                                      | Expor algumas <b>considerações preliminares sobre Polícia</b> ; Polícia Militar; Sistema de Segurança Pública; <b>Aspectos Legais da Atividade Policial Militar</b> . |

|                            |                                                                                                                                        |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Técnicas de Tiro Defensivo | Mostrar os princípios básicos do uso da força e as diretrizes sobre o uso da força e armas de fogo pelos agentes de segurança pública. |
|                            | <b>Empregar a arma de fogo como o último recurso Princípios da montagem e a ser utilizado.</b>                                         |

Fonte: (PMPB, 2016)

Essas esclarecimentos possibilitaram constatar um grau de comprometimento das disciplinas práticas com as teóricas, já que aquelas têm como resultado direto a aplicação destas no ambiente de rua, ou seja, no desenvolvimento da atividade-fim. A relevância desse processo de transversalidade tem implicação direta no carreamento de mensagens e valores. É o que discorre Maria Nazaré Tavares Zenaide.

[...] a transversalidade pode implicar na qualificação da relação entre os atores escolares, na democratização da gestão, nos modos de ensino-aprendizagem, nas instâncias e modos de participação, nas relações humanas, na formação integral do sujeito, no modo de legitimar a inserção de conteúdos e temas transversais. O exemplo prático é outro importante componente no processo transversalização dos direitos humanos, na medida em que são carregadas de mensagens e valores (ZENAIDE, 2008b, p. 190).

Os dados apresentados corroboram com a constatação feita, na medida em que demonstram a transversalidade dos direitos humanos por todo o arcabouço do projeto curricular. Contudo, ressalta-se novamente, que a análise diz respeito ao projeto e respectivas malhas curriculares. Isso quer dizer que a aplicabilidade desses preceitos, na prática, não pode ser verificada apenas com a análise do currículo. Entretanto, a positivação e materialização dos preceitos estabelecidos na MCN no escopo do projeto curricular do CFSD, apresentam-se como sendo os primeiros e passos para que se possa efetivar sua aplicação, inclusive, mediante um constante monitoramento sobre a aplicabilidade do currículo na prática.

Outra análise realizada durante a pesquisa e que chama atenção em virtude de ser de extrema importância para o estudo, diz respeito à disponibilização dos componentes curriculares e suas ordens cronológicas. O fato é que a MCN, conforme já mencionado no tópico 3.1.1, apresenta uma preocupação latente quanto à ordem das disciplinas a serem lecionadas.

Suas áreas temáticas percorrem um cenário de conhecimentos cognitivos dispostos propositadamente como primeiras disciplinas a serem repassadas para os alunos policiais. Ou seja, com conhecimentos culturais, sociais, históricos, humanos etc. disponibilizados antes dos conhecimentos técnicos, procedimentais e operacionais. A MCN, inclusive, enfatiza que

todas as suas áreas temáticas têm a intenção de, após lecionadas, subsidiarem os conhecimentos técnico-operacionais.

Figura 12 – Articulação entre as áreas temáticas para fins de complementar a área operacional



Fonte: (BRASIL2014, p. 46)

Percebe-se por meio da figura acima, que o seu núcleo está concentrado na área temática – Funções Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública. Desse modo, todas as disciplinas de caráter cognitivo deverão fornecer, no final do CFSD, o substrato necessário para a apreensão dos conteúdos técnico-operacionais. Apenas para se ter uma ideia, o aluno policial só deveria fazer uso de disciplinas operacionais como técnicas de tiro; policiamento ostensivo; abordagem policial etc. quando estivesse munido dos conhecimentos conceituais, atitudinais e cognitivos necessários para despertar em suas ações, a reflexão sobre as práticas policiais em que estiver inserido.

A realidade, entretanto, encontrada na dinâmica do CFSD da PMPB, é outra muito além do estabelecido na MCN. Na condição de participante observante, constatei que os alunos inseridos nos CFSDs da Polícia Militar da Paraíba desempenham atividades-fim nas mais variadas modalidades de policiamento – eventos desportivos, festas, operações policiais etc. – com a alegação de estarem desenvolvendo estágio supervisionado, quando, na verdade, acabam ocupando funções como se policial formado fosse. O fato é que a necessidade de policiais na rua é uma realidade nacional, de modo que esses alunos acabam por preencher tais lacunas.

O mais grave é que o resultado dessas práticas implica diretamente na formulação do currículo pedagógico dos CFSDs. Nesse sentido, considerando que o curso tem uma duração média de 12 (doze) meses, e que todos os alunos precisarão estar aptos a trabalhar nas ruas já no seu início, componentes curriculares como técnicas de tiro, abordagem policial, defesa policial, entre outros – de caráter técnico operacional – ao invés de serem lecionados no fim da formação policial, são ensinados durante o início das atividades educativas.

Impressionante como esses alunos já estarão desenvolvendo suas atividades na rua quando sequer, tiveram ensinamentos de caráter cognitivos e atitudinais que lhes deem condições para tal exercício. Pior ainda, é que perdem a chance de dialogarem os conteúdos transversalizados com os conhecimentos técnicos e operacionais consecutórios da atividade policial.

A realidade sobre a repercussão de tal prática, é que o currículo, apesar de haver sido desenvolvido para fins de dialogicidade sobre as competências cognitivas, atitudinais e operacionais, não consegue traduzir os referidos objetivos, já que não permitem ao aluno policial, o conhecimento prévio sobre as disciplinas cognitivas e atitudinais, não o possibilitando, portanto, ter a capacidade intelectual necessária para as reflexões basilares quanto à aplicação dos componentes operacionais e práticos.

No mais, diante das análises realizadas é imprescindível a investigação e pesquisa sobre o modo como os atores inseridos no referido sistema enxergam todo o processo de ensino do CFSD. Nesse aspecto, o capítulo seguinte terá a função de retratar o olhar dos discentes e docentes engajados no Curso de Formação de Soldados, bem como suas vivências dentro do referido cenário educativo.

#### 4. O CFSD E SEUS ATORES: UM OLHAR À LUZ DOS DOCENTES E DISCENTES

Merece destaque, de início, ressaltar que as informações e as análises esquadrinhadas nesta seção, dizem respeito ao processo educacional desenvolvido em torno do componente curricular – direitos humanos - aplicado à atividade policial. Sendo assim, a pesquisa e seus respectivos resultados, tiveram o condão de subsidiarem o entendimento e a compreensão sobre o uso e as aplicabilidades de conceitos relacionados aos direitos humanos, bem como de estudos, projetos pedagógicos e planos curriculares, no universo da formação policial objeto de estudo.

Sob essa perspectiva, compreender o ambiente de ensino é outro ponto que nos parece ser de fundamental importância no processo de pesquisa. A aplicação de uma educação em e para direitos humanos, fundamentada em princípios e perspectivas libertadoras, necessita de um espaço aberto, plural e flexível, tanto físico como social. São requisitos que possibilitarão, não só as condições físicas, como as condições culturais abertas à incorporação de conteúdos específicos nos processos de ensino-aprendizagem, além de vivências em direitos humanos no contexto escolar.

Entretanto, a realidade educacional encontra-se permeada de visões e ambientes nem sempre flexíveis à cultura dos direitos humanos. Assim, afirma Abraham Magendzo:

Uma escuela rígida, que desarrolla esquemas de control em la vida intelectual y social de profesores y professoras, de alumnas y alumnos, fundada em la jerarquización y la disciplina inapelable, está entregando a los estudiantes mensajes muy distintos a aquella que se organiza em torno a espacios sociales y prácticas flexibles. De hecho, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder de manera de respetar el derecho a la participación, promueve el trabajo em equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos em este clima organizacional se desrrollan, desde la vida cotidiana, como sujetos de derechos. (MAGENDZO, 1999, p. 07).

Ao instituir a educação em direitos humanos como parte do direito à educação na sociedade democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em Direitos Humanos desafiou a sociedade e a escola a rever sua cultura interna. Assim, emanou por meio do seu conteúdo a transformação dos valores e formas de sociabilidades, para além das perspectivas que enrijecem a vida acadêmica e o processo educacional.

Nas polícias militares, no entanto, tais mudanças ainda encontram-se distantes da realidade dos documentos normativos. Nesse passo, merece destaque contribuição de Ricardo Brizola Balestreri quando assevera que:

De forma geral, sobretudo no caso dos policiais , tais profissionais são comumente desvalorizados por suas instituições e vistos como meros “cães de guarda” do *status quo* – esperando-se que varram o “lixo”, apenas mascarando as desigualdades existentes na sociedade. Neste contexto, não precisam pensar (ou melhor, não devem) pensar, expressar postura crítica e, muito menos, ter o vazo de protagonizar qualquer processo de transformação social... Para eles, “conter, reprimir e suprimir” parece ser, há muitos anos, uma espécie de máxima imposta e inconfessável. (BALESTRERI, 2010, p. 102).

Nessa esteira, os direitos humanos, segundo seus documentos, adentram um mundo escolar em contextos democráticos, procurando participar da construção de uma nova sociedade permeada por sujeitos políticos modernos. Nas escolas policiais militares – após as orientações normativas do PNDH (1996) – suas relações de ensino merecem maior visibilidade por parte da sociedade, no sentido de mudar o quadro do cenário de violações dos direitos humanos, contraditórios com o regime democrático. Para tal fim, é preciso que a realidade vivida nos intramuros dos quartéis de polícia possa sofrer um processo de transparência social, de modo que suas práticas sejam apreciadas com o propósito de se aprimorarem cada vez mais, no sentido de garantirem a segurança pessoal e social.

Seguindo essa lógica, o presente capítulo se destinou a pesquisar os mais variados aspectos relacionados à disciplina Direitos Humanos no âmbito do CFSD. As disposições buscadas por meio da aplicação de questionários semiestruturados, permitiram o alcance de descobertas no referido ambiente educacional, capazes de ensejar várias compreensões sobre a eficácia ou não da disciplina no respectivo processo educacional.

Assentado nessas premissas, as pesquisas se consolidaram pela utilização de técnicas de observação, além da formulação de questionários semiestruturados com os docentes e discentes do CFSD. Importante frisar que os referidos questionários proporcionaram atingir o número almejado de instrutores e alunos de preservando o seu anonimato. Já em se tratando da observação, esta permitiu buscar importantes contribuições não apenas em relação ao levantamento de dados, mas, sobretudo no que diz respeito à interpretação e análise deles.

Ainda sobre os questionários, foram perquiridos os procedimentos de estruturação, formação, afinidade, interesse, entre outros aspectos sob os quais permeiam as nuances fáticas em volta dos docentes e discentes da disciplina analisada. As indagações propiciaram a com-

preensão do resultado deste processo de ensino sob o enfoque dos direitos humanos. Assim, foram várias as considerações feitas a partir das análises realizadas.

Entre as descobertas, destacam-se as percepções sobre até que ponto a aprendizagem desses policiais está verdadeiramente seguindo os parâmetros estipulados nos documentos mencionados anteriormente; se há condições mínimas, socialmente falando, de um docente exercer uma educação crítica e dialógica, mesmo diante de um cenário constituído por práticas autoritárias e militaristas; o nível de conhecimento dos docentes acerca dos documentos que tratam dos direitos humanos seja numa perspectiva educacional ou de segurança pública; a apreensão do conhecimento sobre os direitos humanos e a respectiva relação com a segurança pública pelos alunos policiais; a transversalidade dos direitos humanos em outros componentes; o modo de aplicação da disciplina direitos humanos, entres várias outras compreensões a serem demonstradas nos tópicos seguintes.

A didática utilizada quanto à apresentação dos resultados obtidos, por sua vez, foi delineada por meio da divisão do capítulo em dois tópicos, sendo o tópico a seguir relacionado aos instrutores, enquanto o subsequente, direcionado aos discentes. O desmembramento tem o afã de fazer com que o leitor não apenas compreenda os aspectos ligados aos alunos e instrutores de forma isolada, mas, especialmente, que possa comparar as percepções extraídas dos alunos com as disposições elencadas pelos respectivos docentes. Assim, permitindo uma leitura participante e avaliativa sobre as pesquisas realizadas.

Em relação ao primeiro tópico (4.1), foram abordados os aspectos em torno dos docentes responsáveis pela disciplina de direitos humanos. Nesse sentido, a relação entre o ambiente de aprendizagem e as perspectivas dos docentes sobre os direitos humanos foram tratadas para fins de assimilação do perfil dos instrutores incumbidos de lecionarem a referida disciplina. No que se refere ao tópico subsequente (4.2), foram apresentadas as discussões sobre os discentes e os seus protagonismos como principais atores no processo de formação policial – CFSD. Quanto às análises e resultados sobre as perspectivas dos alunos e os direitos humanos, as matrizes da pesquisa proporcionaram diversas descobertas sobre o nível de aprendizagem deles, bem como, a relação entre direitos humanos e a função a ser desempenhada durante o exercício da atividade fim.

Em se tratando das respostas dos pesquisados, foi realizada uma análise de conteúdo à luz de Laurence Bardin permeada por suas três fases – pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, classificação, categorização, inferência e interpretação dos dados. Na ocasião, as questões foram selecionadas e classificadas por meio de seus respectivos temas (BARDIN, 1977). O objetivo foi avaliar as contribuições das pessoas perquiridas com base

em premissas que oportunizaram o alcance dos objetivos traçados no presente estudo. Neste caso, especificamente relacionados ao perfil profissional e conhecimento didático pedagógico dos respectivos profissionais, entre outros.

A partir da especificação dos temas e parametrização dos conteúdos indagados, foram criadas categorias que tiveram como fim desvelar diversos aspectos em torno daquele processo de ensino (BARDIN, 1977). As categorias proporcionaram uma análise metodológica tanto quantitativa como qualitativa, em que pese às questões se direcionarem a vários aspectos profissionais e acadêmicos do CFSD em torno dos seus atores. Permitiram ainda, a aglutinação das respostas por meio de blocos, de modo que pude condensar, para fins de melhor compreensão e estudo, conhecimentos e resultados afins.

A apresentação dos resultados, por sua vez, foi delineada ponto a ponto de acordo com os questionamentos realizados. Ademais, durante a demonstração das análises, foram retratadas algumas considerações feitas pelos respondentes, e que despertaram a atenção em face da importância no contexto de aprendizagem.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Entender como se dá o processo de aprendizagem relacionado à disciplina direitos humanos, requer, antes de tudo, pesquisar os mais variados aspectos que circundam cada docente responsável pelo mencionado componente curricular. Dessa forma, a investigação sobre os instrutores se apresenta neste estudo, como ferramenta imprescindível para o alcance dos objetivos traçados. Acontece que os docentes têm um papel fundamental quanto à escolha e abordagem dos conhecimentos no campo dos direitos humanos por parte dos alunos policiais. Sendo assim, os reflexos da atuação deles, se espalham durante a pesquisa por inúmeras outras questões que aquilatam o universo educacional em que estão inseridos.

Perceber o modo de seleção e escolha dos docentes, a interdisciplinaridade de seus componentes curriculares com os direitos humanos, a compreensão acerca do dever institucional como docente, a percepção sobre a indispensabilidade da relação entre teoria e prática, a associação da empatia como ferramenta de aplicabilidade na atividade fim, suas compreensões sobre a relação entre os direitos humanos e a segurança pública, sua formação acadêmica consoante os conteúdos da disciplina, referenciais teóricos na seara educativa, suas vivências e experiências sobre educação, direitos humanos, ética etc. são parâmetros substanciais a serem colhidos para fins de análise destes profissionais.

Pensando nisso, foi elaborado questionário semiestruturado cuja aplicação se deu entre docentes integrantes dos quadros da Polícia Militar da Paraíba, e que foram responsáveis pela aplicação da disciplina direitos humanos no último CFSD, no Centro de Educação da Polícia Militar da Paraíba – CEPM/PB.

Não obstante, é importante considerar o exíguo número de instrutores ocupantes das referidas funções educacionais – para se ter uma ideia, no último CFSD (2016/2017), apenas 04 (quatro) instrutores foram responsáveis pela respectiva disciplina no CEPM/PB. Sendo assim, com o objetivo de ampliar o leque dos professores pesquisados, o questionário foi de igual modo aplicado aos docentes dos 2º e 10º Batalhão de Polícia Militar da Paraíba,<sup>59</sup> perfazendo um total de 05 (cinco) instrutores de direitos humanos, cuja amostra representa 83,33 % do total de docentes nas unidades policiais citadas.

Seguindo essa lógica, constatei, de início, que todos os docentes são policiais militares, não existindo instrutor civil nos quadros de professores da disciplina direitos humanos dos CFSDs. Sobre o assunto, foi averiguado que os docentes pesquisados têm uma média de idade compreendida entre 35 (trinta e cinco) anos. Já quanto ao tempo de serviço prestado à Polícia Militar da Paraíba, a média é de 16,2 (dezesesseis virgula dois) anos.

As referidas constatações não apenas traduzem uma boa experiência pessoal, mas, principalmente, uma significativa vivência policial, considerando que os policiais militares têm como requisito para se aposentarem o cumprimento de 30 anos de efetivo serviço. Quero dizer, com isso, que a experiência retratada pela média de efetivo serviço policial exercido, representa 54% (cinquenta e quatro por cento) do tempo de serviço a ser prestado. Ou seja, mais da metade do tempo de serviço a ser desempenhado na PMPB. Significa ainda, que estes profissionais detêm vivência suficiente para compreender as relações existentes entre os direitos humanos e a atividade policial, assim como, as mais variadas nuances em torno do tema estudado neste trabalho.

Entretanto, o ensino dos direitos humanos exige conhecimento e preparação para o exercício de ensino, exigindo aprofundamento teórico e prático no assunto. No que tange à experiência de ensino, e mais especificamente, do ensino em direitos humanos, os dados obtidos nos questionários, revelaram que os docentes pesquisados detêm uma experiência média de 06 (seis) anos. Com relação a outras disciplinas, constatou-se um maior tempo de experiência. Para ser mais preciso, uma média de 08 (oito) anos. As informações permitiram divisar que o encetamento da disciplina direitos humanos no CFSD se deu muito

---

59 Ambas unidades policiais são sediadas na cidade de Campina Grande/PB

recentemente, corroborando com o exposto nas análises realizadas sobre os currículos. Ocorre que muito embora a disciplina estivesse em projetos pedagógicos a exemplo do inerente ao CFSDs de 2002, não foi efetivamente implementada na sala de aula.<sup>60</sup>

Quanto ao perfil acadêmico dos profissionais pesquisados, questionou-se sobre o grau de instrução deles, oportunidade em que todos se declararam pós-graduados (*lato sensu*), equivalente ao título de especialista. Em se tratando do conhecimento adquirido por meio do acesso a documentos nacionais e internacionais de direitos humanos, a exemplo dos estudados no capítulo 2, o 5º (quinto) item do questionário interpelou acerca do assunto, inclusive, oferecendo respostas objetivas a serem assinaladas sobre os seguintes documentos acessados: MCN; PNEDH; PNDH'S, Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos - DNEDH e outros. O objetivo da pergunta foi enxergar se os instrutores têm noção sobre os dispositivos normativos, especialmente sobre o seu papel de fomento à educação em direitos humanos na segurança pública. Dessa forma, durante a análise, foi verificado que 80% (oitenta) dos docentes já acessaram pelo menos 03 (três) dos documentos apresentados nas assertivas. Porém, destaca-se o fato de 40% (quarenta por cento) dos respondentes não conhecerem a MCN, tão pouco as DNEDH. A questão é que a importância dos referidos documentos para a educação em direitos humanos, os tornam leituras imprescindíveis para os responsáveis pelo processo educacional.

Como discorrido no capítulo anterior, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos se traduzem em um documento preponderante para a inserção dos direitos humanos nas escolas policiais. Conhecer-la significa aplicá-la em conformidade as suas finalidades e princípios:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012, p. 02)

Em se tratando da Matriz Curricular Nacional, seu desconhecimento se apresenta como um problema ainda maior. Suas disposições foram elaboradas exclusivamente para se inserirem no universo educacional da segurança pública (BALESTRERI, 2012). Dessa forma, os docentes devem acompanhar suas particularidades para que a partir do desenvolvimento de

<sup>60</sup> Tal constatação se dá em face deste autor ter participado aluno em formação do CFSD 2002, já que na época ingressou nos quadros da PMPB, sendo atualmente 2º Sargento da Polícia Militar da Paraíba.

suas aulas, possam estar monitorando a aplicabilidade da matriz. Não enxergar, portanto, a efetivação da MCN no campo curricular pedagógico da educação em direitos humanos, revela uma desvalorização por parte dos docentes em relação ao espaço educacional ocupado pelos direitos humanos no CFSD.

Ainda sobre o perfil acadêmico dos referidos profissionais, a 6ª (sexta) questão tratou de saber quais as bibliografias adotadas pelos instrutores para fins de elaboração de suas aulas. O escopo foi avaliar as orientações acadêmicas desses professores, a fim de se perceber o que estaria em discussão durante os ensinamentos em sala. Para tanto, a pergunta ofereceu as seguintes fontes pelas quais se poderia extrair bibliografias: ONU, OEA, SENASP-MJ, Comitê Internacional da Cruz Vermelha - CICV e a alternativa OUTROS. Quanto às respostas, todos os docentes afirmaram utilizarem a SENASP-MJ, a ONU, bem como, outras fontes que não constavam no rol de alternativas.

No entanto, apenas 20% (vinte por cento), afirmou utilizar bibliografias retiradas do Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Frise-se o papel exercido pela Cruz Vermelha, quanto à iniciativas na área da educação em direitos humanos e segurança pública, foi preponderante nas conquistas obtidas nos dias atuais, inclusive, diretamente ligada às atualizações da MCN. Sobre o assunto:

No período de 2005 a 2007, a Senasp, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, realizou seis seminários regionais, denominados Matriz Curricular em Movimento, destinados à equipe técnica e aos docentes das academias e centros de formação. As reflexões realizadas tiveram como base os três documentos citados anteriormente. Esses seminários possibilitaram a apresentação dos fundamentos didático-metodológicos presentes na Matriz, a discussão sobre as disciplinas da Malha Curricular e a transversalidade dos Direitos Humanos, bem como reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o papel intencional do planejamento e execução das Ações Formativas (BRASIL, 2009, p.2).

Percebe-se, por sua vez, a importância de se utilizar o CICV como fonte bibliográfica. Reconhecer sua magnitude no processo de construção da MCN representa, neste caso, socializar a educação em direitos humanos quando do seu desenvolvimento em sala de aula (ZENAIDE, 1995). Aliás, educar em direitos humanos, como já afirmado no capítulo anterior, resulta em não apenas aprender significados, mas, principalmente, reconhecê-los por meio da vivência e rememoração constante (CANDAU, 2003; CARBONARI, 2014).

Nesse aspecto, dar ênfase ao notável processo de luta em favor da educação em direitos humanos para as Polícias Militares, exprime, antes de tudo, viver o processo pelo qual todos alunos policiais se encontram inseridos durante o CFSD. Afinal, o resultado do

engajamento de órgãos como o CICV necessita estar presente nos currículos pedagógicos estudados.

No que se refere à 7ª (sétima) questão, a preocupação foi saber quais temas previstos na ementa da disciplina, eram, na visão dos questionados, os mais importantes. O principal objetivo foi compreender o que eles consideravam como prioridades para o ensino, e assim, traçar seus principais objetos de estudo em sala de aula. A pergunta oportunizou ainda, perceber o tipo de educação desenvolvida naquele ambiente educacional.

Para fins da realização das análises, a unidade de registro atribuída foi “temas considerados prioritários”. Já as categorias se dividiram em temas “objetivos e técnicos” e temas “reflexivos e técnicos”. Nesse sentido, esta última se destina a um processo de educação em direitos humanos, enquanto aquela categoria, diz respeito a uma mera educação para os direitos humanos. Sucede que tratar de perspectivas humanitárias apenas assentado em pilares técnicos e objetivos, reproduz um mero conhecimento histórico e raso sobre os direitos humanos (CANDAU, 2003; ZENAIDE, 2008b).

Quanto às respostas, 80% (oitenta por cento) deram ênfase à categoria conteúdos objetivos e técnicos. Isso quer dizer que os temas elencados em suas respostas fizeram menção apenas a assuntos ou normas técnicas, jurídicas, documentais etc. pelas quais se extrai um aprendizado engessado (ZLUHAN e RAITZ, 2016). Entre os temas tratados, estão: o uso progressivo da força, princípios jurídicos, códigos de conduta, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente, DUDH, entre outros. Tais respostas, por sinal, resultaram na clara evidência de que a disciplina objeto deste estudo, é, em sua maioria, desenvolvida sob aspectos que a torna uma educação **para** os direitos humanos.

Ao tratar, no entanto, da educação **em** direitos humanos, 20% (vinte por cento) dos docentes trouxe em suas respostas uma condição reflexiva sobre os conhecimentos técnicos elencados, quando enfatizou o seguinte: “Estatuto da Criança e Adolescente e os direitos humanos; violência; sociedade e construção de uma cultura de paz, entre outros”. Assim, sua resposta se inseriu na categoria conteúdos reflexivos e técnicos, de modo a direcionar seu ensino a perspectiva da educação em direitos humanos. Todavia, o ensino dos direitos humanos exige uma abordagem multidimensional sendo atravessado por conhecimentos de vários campos, para além dos aspectos normativos, exigindo uma formação e atualização permanente do quadro docente.

Ainda acerca da resposta referenciada, ela oferece uma oportunidade de discussão reflexiva, cognitiva, procedimental e crítica. Daí o motivo pelo qual há a necessidade da dialogicidade durante o referido processo de ensino, como forma de se proporcionar

inteligibilidade por meio da comunicação não apenas entre pessoas, mas, também, entre temas, assuntos etc. (DIAS; PORTO, 2015). Sobre o assunto, Paulo Freire enfatiza:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta dessas coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 2002, p. 28).

Dessa maneira, busquei ainda, conhecer o universo didático pedagógico ligado às metodologias adotadas pelos docentes, bem como, saber se é feita a apresentação da ementa da disciplina aos alunos no primeiro encontro. As questões 08 (oito) e 09 (nove) trataram, respectivamente, sobre os referidos assuntos. Dessa forma, foi constatado que todos os docentes tiveram como preocupação, apresentar a ementa no início da disciplina. Em relação às metodologias utilizadas, 100% (cem por cento) empregaram aulas expositivas, discussões e debates entre instrutor e alunos, vídeos, entre outros recursos. Contudo, apenas 02 (um) instrutores, portanto, 40% (quarenta por cento), assinalaram fazer uso de seminários como recurso metodológico em sala de aula. O pouco uso da apresentação de seminários como metodologia a ser usada na disciplina, pode ser justificada, nesse caso, pela baixa carga horária disponibilizada pelo componente curricular – 20 horas aulas. Desse modo, o tempo despendido com o referido recurso, pode acarretar no não cumprimento dos assuntos dispostos na ementa do componente curricular.

No decorrer da pesquisa, tive a preocupação com a percepção sobre o senso comum entre os alunos inseridos no CFSD. Conforme já mencionado na seção introdutória, vale ressaltar que tais discentes acabaram de entrar no universo policial militar e, portanto, estão arraigados por preceitos advindos da sociedade civil, sendo constituídos, em sua grande parte, pelo senso comum.

Por consequência, discursos do tipo: direitos humanos para humanos direitos; direitos humanos só servem para bandidos; direitos dos manos; os direitos humanos são contra os policiais , entre tantos outros análogos e que cotidianamente se repetem nos meios midiáticos, devem necessariamente ser assuntos do processo de ensino, exigindo esclarecimentos e fundamentações capazes de proporcionar uma reflexão acerca dos direitos humanos (BALESTRERI, 2010).

Nesse ponto de vista, o 10º (décimo) item do questionário, definiu como unidade de registro o “tipo de reação dos alunos à disciplina direitos humanos”. Quanto as suas categorias, a primeira se concebeu como “rejeição à disciplina”, enquanto a segunda, “aceitação à disciplina”. Na oportunidade, como esperado, todos os respondentes enquadraram-se na primeira categoria – rejeição à disciplina – ocasião em que os respectivos docentes elencaram como supedâneo da rejeição, questões como falta de conhecimento, noção distorcida sobre os direitos humanos, falta de reflexão crítica, entre outros. Acerca dessas constatações, é de fundamental importância ressaltar uma visão distorcida sobre a qual recaem as policiais militares. Retrato aqui, o fato dessas instituições serem comumente apontadas como únicas responsáveis pelo desrespeito aos direitos humanos, como se o processo de ensino, em especial os CFSDs, fossem encarregados de tornar os profissionais de segurança pública avessos à promoção e proteção dos direitos humanos.

Quero dizer, isto posto, que ao integrarem as fileiras das polícias militares, especialmente por meio dos Cursos de Formação de Soldados, os cidadãos não chegam a estas instituições providos de um discernimento lógico, crítico e correto em relação aos direitos humanos. Longe disso, os dados analisados demonstram outra realidade. E a principal conclusão diante dessa análise é que o compromisso com a formação destes policiais é ainda maior, já que antes de existir um processo de aprendizagem, deverá haver a desconstrução de toda uma carga de conhecimentos atrelados ao senso comum, cuja edificação se deu no seio da sociedade civil, notadamente por meio de diversos canais e filtros sociais, a exemplo da mídia.

Nesse diapasão, os obstáculos a serem transpostos pelas polícias, se acentuam sobre a necessidade de um educar sobre a realidade social, porém, de modo conscientizador e humano. Vejamos:

Daí se faça importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não com algo que é, mas como devenir, com algo que está sendo. Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de ser humanos sobre ela (FREIRE, 2002, p. 117)

Sobre o assunto, o 11º (décimo primeiro) quesito indagou acerca da existência de dificuldades ao se lecionar a disciplina direitos humanos no CFSD. As respostas, todavia, trouxeram distorções entre si. Ocorre que 40% (quarenta por cento) dos respondentes afirmaram não terem encontrado dificuldades ao ensinar, enquanto 60 % (sessenta por cento) disseram ter se deparado com adversidades durante as aulas.

Todavia, durante as análises, os que não alegaram encontrar dificuldades em lecionar a disciplina com os alunos, contraditoriamente, no decorrer da resposta arguíram certa resistência entre os discentes. Destaca-se a seguinte resposta: “não houve dificuldade quanto à exposição do conteúdo, mas, na resistência que paulatinamente durante as aulas foram oferecidas” (Docente 01). Já em relação aos que admitiram terem havido dificuldades, apresentaram respostas equivalentes no sentido de problemas com a aceitação da disciplina pelos alunos, resistência dos alunos etc.

No que concerne à relação atividade policial e os direitos humanos, pesquisei se houve a referida abordagem durante a disciplina. A finalidade foi investigar se as aulas oportunizaram essa discussão, considerando seu grau de importância para fins de compreensão sobre a íntima ligação entre ambos (BALESTRERI; COSTA, 2011). Desse modo, como unidade de registro, elenquei: “abordagem da relação entre atividade policial e os direitos humanos.” Em relação às categorias, defini “sim” e “não”.

Foi observado, no entanto, que todos os pesquisados (100%) tiveram o “sim” como resposta, dando a entender que trabalharam o referido conteúdo em sala de aula. Contudo, haja vista que a assertiva leva a um comentário sobre a compreensão dos instrutores a respeito do tema, resolvi criar duas subcategorias, a saber, “sim, compreensão correta”, bem como, “sim, compreensão incorreta”. A análise proporcionou constatar a visão do docente sobre essa relação.

Nessa senda, durante a análise dos comentários, foram verificadas distorções quanto ao modo como os instrutores observam os direitos humanos e a atividade policial. Em alguns casos, 40% (quarenta por cento), a compreensão do pesquisado foi considerada incipiente, integrando, dessa forma, a categoria “sim, compreensão incorreta”, na medida em que atribuiu à relação polícia e direitos humanos, apenas “o policial militar como sujeito de direitos humanos”. Em outras argumentações, 60% (sessenta por cento) dos respondentes, considerei os comentários como sendo substanciais para enxergar uma compreensão plausível sobre a ligação entre os direitos humanos e a atividade policial. Seguem:

- *Pois a atuação policial deve rimar com a garantia dos direitos humanos. Uma não exclui a outra (Docente 01).*
- *Todas as aulas são ministradas levando ao foco da atividade policial militar e a importância da preservação DDHH, a fim de que a instituição adquira maior credibilidade perante a sociedade (Docente 03).*
- *O policial é e deve ser um promotor de direitos humanos na defesa da vida e da segurança de todos e da dignidade da pessoa humana (Docente 02).*

Seguindo um processo de logicidade, a questão subsequente buscou informações entre os pesquisados, no que tange à abordagem em sala de aula acerca da condição do policial militar como sujeito de direitos humanos. O objetivo foi constatar o desenvolvimento de discussões sobre esse tema com o afã de superar paradigmas nos quais se difundem, erroneamente, uma relação de oposição entre policiais militares e direitos humanos.

Dessa maneira, a unidade de registro foi “o policial militar como sujeito de direitos humanos”, ao passo que as categorias analisadas foram “sim” e “não”. Nesse sentido, as respostas obtidas demonstraram que todos dos respondentes (100%) trabalharam em sala de aula a unidade de registro apresentada acima.

Após a primeira resposta, foi oportunizado aos respondentes comentarem sobre o fato. Assim, foram observados aspectos importantes sobre o assunto lecionado, seja por meio do modo como trabalharam o tema em sala de aula, das discussões acerca do tema, do auto reconhecimento dos próprios policiais militares como sujeitos de direitos, entre outros. Senão, vejamos:

- *Sim, explicando que os DDHH é de extrema importância para que possamos agir dentro da prevenção através da aquisição de credibilidade por parte da sociedade (Docente 03).*
- *Sim. Até porque os alunos durante as aulas são “provocados” a pensar reflexivamente que eles também são sujeitos passivos da atuação estatal nesse sentido (Docente 01).*
- *Sim! Mas parte significativa dos policiais militares não se sentem sujeitos de direitos (Docente 02).*

Resta clara, diante dos dados acima, a necessidade de se criar uma cultura dentro dos quartéis, que fomente o reconhecimento do próprio policial militar como sendo sujeito de direitos humanos. Mas, é preciso também, que políticas públicas sejam implementadas no seio da atividade policial militar, para que essas premissas sejam também corporizadas por meio de ações. Para fins exemplificativos, existem vários desrespeitos aos direitos humanos dos policiais militares e que devem ser combatidos cotidianamente, seja na seara administrativa por meio de seus regulamentos retrógrados; na jurídica, composta por legislações que ainda esfacelam a dignidade da pessoa humana, inclusive, assegurada constitucionalmente; nas relações internas, através da opressão psicopática por parte de alguns graduados e superiores hierárquicos; nas questões estruturais, quando o assunto diz respeito às condições físicas, de higiene, sanitárias, operacionais, entre tantas outras a serem levantadas.

Sobre o assunto, sobreleva considerações e constatações de Luiz Eduardo Soares:

Nesse quadro sombrio, marcham nossas polícias militares, e também civis, reproduzindo inercialmente suas velhas práticas, em geral ineficientes, além de muitas vezes brutais, sem dar sinais de crise terminal. Pelo menos, sinais ostensivos e públicos, porque os internos se acumulam e agravam. As maiorias compostas por **praças** e não delegados, nas polícias militares e civis, respectivamente, têm sofrido todo tipo de violação a seus direitos como trabalhadores e cidadãos e cada vez mais intensamente demonstram insatisfação. **O Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, no final de 2014, denunciou a situação em que trabalhavam os policiais da UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) como análoga à escravidão.** Como esperar desses trabalhadores respeito aos marcos constitucionais e aos direitos humanos? Aproveitando-se da ausência de propostas de mudança no sentido democrático capazes de articular alianças amplas na sociedade, as lideranças dos estratos superiores das instituições esforçam-se por impor a disciplina, especialmente a disciplina política, traduzindo a revolta de seus comandados em linguagem exclusivamente corporativa, subtraindo da indignação o ingrediente potencialmente mais impactante: sua repulsa ao próprio modelo policial (mais de 70% dos policiais e demais profissionais de segurança pública, em todo o país, consideram falido o atual modelo (SOARES, 2015, p. 28, grifo nosso).

Por outro lado, compreender que a ação desenvolvida pelo órgão ministerial carioca foi uma política de respeito aos direitos humanos, desperta uma inquestionável defesa e aproximação dos ideais de promoção à dignidade da pessoa humana para todos. É preciso, por sua vez, lastrear os profissionais da segurança pública de informações que possam gerar um processo cognitivo, crítico e dialógico, que os ergam ao auto reconhecimento sobre sua condição de sujeitos de direitos humanos (BALESTRERI, 2008).

Sob essa ótica, a disciplina de direitos humanos no CFSD, tem como objetivos, entre outros, o seguinte:

Identificar os principais aspectos éticos, filosóficos, históricos, culturais e políticos para a compreensão do tema dos direitos humanos e da criação das instituições de segurança (...); analisar as normas internacionais e nacionais de direitos humanos aplicadas à função do profissional de segurança pública; analisar de modo crítico a relação entre a proteção dos direitos humanos e a ação profissional de segurança pública; compreender a relação entre a cidadania do profissional da área de segurança pública e o fortalecimento da sua identidade social, profissional e institucional; Conhecer mecanismos para servir e proteger de acordo com os princípios constitucionais e da legislação infraconstitucional específica. Reconhecer e debater os princípios constitucionais e as normas dos direitos humanos que regem a atividade do profissional da área de segurança pública. Legislação Nacional (PMPB, 2015, p. 28).

Foi partindo desse pressuposto, que o formulário trouxe o tema à tona, quando pesquisou se os docentes perceberam no final da disciplina, a mudança de compreensão dos alunos em relação aos direitos humanos. As análises tiveram como unidade de registro o

seguinte: “mudança da compreensão dos alunos sobre os direitos humanos.” Logo, as categorias foram “sim” e “não”. Já em relação às respostas, 100% (cem por cento) dos instrutores afirmaram ter havido mudança na compreensão dos alunos após o aprendizado oferecido.

Entretanto, apesar de todos enxergarem as mudanças, seus comentários a despeito delas não se equivalem. As análises demonstraram que 40% (quarenta por cento) dos instrutores, dão significados as transformações de modo muito superficial e raso. Não enfatizam, assim, mudanças relacionadas ao entendimento, compreensão, respeito etc. aos direitos humanos. Apenas referenciam um grau de aceitabilidade à disciplina, conforme abaixo:

- *Aceitabilidade da maior parte dos alunos em relação à disciplina (Docente 05).*
- *De forma amena, mas considero um avanço no sentido de que passam a entender o objeto da disciplina (Docente 01).*

Nesses casos, os docentes apresentaram como mudanças apenas o comportamento dos alunos em relação à aceitabilidade da disciplina. Assim, não se tratou de mudanças conceituais, procedimentais, tão pouco, sobre a compreensão dos direitos humanos. Já em relação aos outros posicionamentos, 60% (sessenta por cento) dos pesquisados detectaram o estabelecimento de parâmetros sobre os quais os alunos transformaram suas visões sobre os direitos humanos. Seguem:

- *Alguns estereótipos, impressões são desconstruídas para dar lugar a novas reflexões a respeito dos direitos humanos (Docente 02).*
- *Os alunos deixam de enxergar os direitos humanos como uma oposição aos órgãos de segurança pública (Docente 04).*
- *Aceitação da importância dos DDHH. Mudança da ótica do alunos. Visualização e entendimento do conceito de DDHH (Docente 03).*

Para além das percepções dos alunos, quis retratar ainda, a percepção dos docentes acerca da importância da educação em direitos humanos sobre a mudança de mentalidade, cultura e prática policial nos últimos 30 anos. O objetivo foi compreender o juízo de valor dos docentes sobre o assunto, bem como, enxergar o nível de esclarecimento a respeito. O lapso temporal compreendido por 30 anos se deu em face do estabelecimento do Estado Democrático de Direito após a Constituição Federal de 1988.

Estas percepções permitiram divisar como as contribuições da educação em direitos humanos perpassaram a sala de aula, e colaboraram na construção de uma polícia melhor. Por

sinal, várias são as disposições acerca da importância da educação em direitos humanos e que merecem destaque.

Por esse ângulo a educação em Direitos Humanos é reconhecidamente vista como principal utensílio na construção não apenas de meros policiais , mas acima de tudo, de transformadores sociais, na medida em que seus princípios e suas orientações, somadas às contribuições de inúmeros autores na área da educação a exemplo de Paulo Freire, podem proporcionar a esses espaços a oportunidade de se educar sob outra realidade (LEITE, 2017, p. 12).

Nessa senda, todos os respondentes (100%) se inclinaram ao desenvolvimento de uma polícia melhor e mais preparada devido às contribuições da educação em direitos humanos. Todavia, ressaltam-se as observações deles em relação a não ser o ideal de polícia ainda, inclusive, necessitando de grandes transformações para que se alcance as melhoras almejadas.

No mais, a análise das respostas oferecidas pelos docentes propiciou a descoberta de vários aspectos que circundam não apenas a sala de aula e a disciplina direitos humanos, mas, sobretudo, o modo de pensar e agir desses professores. Considerando serem todos policiais militares, suas cargas de experiência os colocam como verdadeiros participantes do processo de transformação social da polícia, ao passo que os elevam à condição de formadores de opinião com extrema importância nesse processo.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O OLHAR DOS DISCENTES

Em se tratando dos alunos policiais inseridos no processo de aprendizagem ligado aos direitos humanos, há que se analisar as percepções em volta do ensino a qual foram submetidos. Dessa maneira, ao formular o questionário aplicado a eles, o intento foi pesquisar o modo como o ensino foi desenvolvido no ambiente educacional; as suas percepções antes e após o decurso do suposto aprendizado; as relações sobre a atividade policial militar e os direitos humanos; a auto identificação do policial militar não apenas como promotor de direitos humanos, mas, sobretudo, sujeito de tais direitos; a percepção sobre a importância da atividade policial na promoção dos direitos humanos; o desenvolvimento de reflexões acerca da marginalidade social permeada pelo processo histórico cultural brasileiro; a constatação ou não do desenvolvimento de uma educação em e para os direitos humanos, entre tantas outras descobertas trazidas a efeito nas análises produzidas.

Nesse propósito, impende destacar alguns aspectos em torno da pesquisa, cujos desdobramentos devem ser ressaltados neste momento, para fins de uma maior compreensão

no instante das análises das respectivas respostas. Por esse ângulo, releva-se a grande dificuldade deste pesquisador quanto à aceitação dos policiais para responderem o questionário formulado.

Com efeito, o último Curso de Formação de Soldados da PMPB – CFSD/2016.2, contemplou para o Centro de Educação da PMPB, alvo da presente pesquisa, a formação de 244 (duzentos e quarenta e quatro) alunos, dos quais 195 (cento e noventa e cinco), foram aprovados definitivamente.<sup>61</sup> Para se ter uma ideia, foram convidados, ao menos,<sup>62</sup> 103 (cento e três) policiais para que participassem da pesquisa, inclusive, sendo-lhes entregue o questionário a ser respondido, ocasião em que apenas 26 (vinte e seis), portanto, 13.33% do grupo total dos alunos, se submeteram ao presente estudo.

Importa salientar que as dificuldades foram muitas, não apenas de caráter pessoal, mas, também no campo logístico, já que tive que adentrar em vários quarteis e, reunir os policiais para a apresentação do estudo e respectiva entrega dos formulários, importava tirá-los de sua rotina profissional.

Por outro lado, as dificuldades, de início, já serviram para que enxergasse certo abismo entre o interesse pelo tema direitos humanos e as contribuições para o aprimoramento da política de tais direitos no âmbito da atividade policial. O modo como considerável parte dos policiais cooptados atendeu ao pedido de participação na pesquisa, muito mais se adequou ao atendimento do convite pelo fato de eu ser policial militar e, por sua vez, companheiro dos pesquisados, que pelo fato de realmente enxergarem utilidade no estudo que eu lhes apresentava.

Entretanto, não pude constatar, de imediato, a real causa do desinteresse pela participação na pesquisa. Ocorre que vários fatores podem estar diretamente ligados ao fato. Entre eles: não aceitação ao tema, falta de tempo, medo, desconfiança sobre o pesquisador, reprovação às pesquisas científicas, entre tantas outras causas que possam estar associadas a não aceitação ao convite.

Feitas as respectivas considerações, o questionário contemplou 15 (quinze) quesitos, dos quais 04 (quatro) foram de caráter objetivo e 11 (onze) de caráter subjetivo, justificando, desse modo, sua forma semiestruturada. No que tange às análises das respostas, optei por

---

61 Dados extraídos da Ata de Conclusão do CFSD 2016.2, publicada no Boletim da PMPB nº 184 de 28/09/2017. Quanto à aprovação de apenas 195 alunos, isso se deu em face de 46 (quarenta e seis alunos) terem participado do curso por força de decisão liminar, estando sua aprovação definitiva, condicionadas ao julgamento do mérito de suas causas, com o devido trânsito e julgado.

62 Considerando que amigos meus ajudaram na cooptação de policiais e não posso mensurar o número exato.

dividi-la em duas fases. A primeira diz respeito às perguntas que traduzem a percepção, conduta e profissionalismo dos policiais em relação aos direitos humanos.

A segunda fase das análises se voltou para os temas ligados à formação policial, notadamente relacionado à disciplina direitos humanos. O objetivo, portanto, foi enxergar o resultado da formação policial bem como o modo como se deu o processo de aplicação da disciplina mencionada. Nesse sentido, quanto aos respondentes, dos 26 policiais pesquisados 11% são do sexo feminino, enquanto 89% do sexo masculino. Em relação à idade, a média é de 28 (vinte e oito) anos, faixa etária, por sua vez, dentro do aceitável para fins de ingresso nos quadros da PMPB.<sup>63</sup> Já quanto ao grau de instrução de todos, considerando que o requisito para o CFSD é o ensino médio, busquei identificar o nível acadêmico dos discentes, haja vista a necessidade de se enxergar o aprofundamento intelectual deles, além do interesse pelo conhecimento a nível superior.

Como resultado, constatei que 19% (dezenove por cento) dos policiais tinham apenas o ensino médio, de modo que 79% (setenta e nove por cento) possuíam nível mais elevado, proporcionando enxergar que estes profissionais adentram aos quadros da Polícia Militar com uma considerável carga de conhecimento acadêmico. Por seu turno, os que possuem grau de instrução acima do nível médio, se dividem em 46% (quarenta e seis por cento) como superior incompleto, 24% (vinte e quatro por cento) superior completo e 11% (onze por cento) como pós-graduados.

No caminhar da pesquisa, os discentes foram indagados sobre as suas percepções a respeito dos direitos humanos. Nesse passo, adotei como unidade de registro “a compreensão dos alunos sobre os direitos humanos”, de modo que as categorias foram “compreensão plena”, “compreensão razoável” e “compreensão módica”.

Importante destacar, para tanto, que a compreensão plena será abarcada por uma resposta que alcance o entendimento dos direitos humanos para além dos dispositivos legais, perpassando para o seu reconhecimento como condição *sine qua non* à garantia da dignidade da pessoa humana.

Em relação à compreensão razoável, agrupei uma percepção sobre os direitos humanos apenas no plano jurídico, por meio da materialização normativa das leis, tratados, pareceres, recomendações, entre outras. Por fim, a compreensão módica diz respeito a uma total incompreensão sobre os direitos humanos, seja pelo não preenchimento da resposta ou pelo preenchimento do quesito sem qualquer lógica razoável sobre o assunto.

---

63 O ingresso na Polícia Militar da Paraíba tem o limite etário de 32 (trinta e dois) anos, conforme o último edital de CFSD/2018

Com efeito, importante enfatizar novamente o que seria a educação em direitos humanos. Assim, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 25) esta ação é entendida, como:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Nesses termos, 34% (trinta e quatro) dos policiais apresentaram uma compreensão plena acerca dos direitos humanos, por meio de uma percepção além dos dispositivos jurídicos. Seguem alguns exemplos:

- *São direitos que visão [sic] tutelar a dignidade da pessoa humana, assegurando uma maior proteção a todas as pessoas, sobretudo dos direitos fundamental (Discente 11).*
- *Direitos que objetivam dar condições dignas a todos, indistintamente. São direitos inerentes aos ser humano e quando colocados em prática exaltam a essência, a existência do ser social (Discente 04).*
- *Que são direitos fundamentais que se estendem a todos os seres humanos. De forma a garantir o respeito a dignidade da pessoa humana (Discente 19).*

No que diz respeito à compreensão razoável, 46% (quarenta e seis por cento) demonstraram enxergarem os direitos humanos como sendo apenas normas jurídicas a serem cumpridas, sem que tivessem um aprofundamento maior sobre o referido tema, conforme amostragem abaixo:

- *Conjuntos de direitos que visam trazer uma equidade para a convivência na sociedade (Discente 08).*
- *Se faz necessário onde aplicando a isonomia chegará a excelência (Discente 01).*

Ademais, 19% (dezenove por cento) expressou uma compreensão módica, na maioria dos casos sequer, responderam ao quesito, afirmando apenas que “não tinha nenhuma compreensão a respeito” ou que sua compreensão “não era muito aprofundante”.

Munido de tais informações e propositalmente já tendo despertado nos respondentes suas concepções acerca dos direitos humanos, a pergunta seguinte cuidou de avaliar o que os policiais achavam a respeito da disciplina direitos humanos no CFSD.

Nessa lógica, os alunos foram indagados acerca de suas percepções em relação à importância ou não dos direitos humanos, de modo a explicarem o porquê de suas respostas. A unidade de registro foi “a importância da disciplina direitos humanos no CFSD”, com as categorias “sim” ou “não”. Na oportunidade, evidenciei que 92% (noventa e dois por cento) reconheceram como de fundamental importância para o CFSD a disciplina de Direitos Humanos. Sobrelevam-se, nesse aspecto, alguns argumentos elencados pelos discentes sobre o porquê da resposta.

*Sim. Para minimizar entre os novos soldados a ideia que DH é apenas para bandidos, pois muitos desses soldados nunca tiveram, a oportunidade de saber/aprender mais sobre a temática (Discente 13).*

*Sim. Devido a nossa profissão ter constante contato com todos os tipos de pessoas nos fazendo ter uma melhor compreensão dos direitos que os envolve (Discente 19).*

*Sim. Pois como agentes do Estado, garantidores dos direitos que somos devemos primar pelo respeito à dignidade da pessoa humana; (Discente 04)*

*Sim. Tentar desmistificar o pensamento que Direitos Humanos só existe para os infratores da lei (Discente 09).*

*Sim. Pois além de desmistificar que os Direitos Humanos só defende vagabundos, explica e reforça a conduta do policial militar no seio da sociedade (Discente 17).*

Distante das respostas afirmativas, 08 % (oito por cento) dos respondentes, aduziram não enxergarem importância da disciplina Direitos Humanos no CFSD. No entanto, apenas um explicou sua opinião: “Acho que não deveria perder tempo com algo tão simples que todo o cidadão que ler a constituição já assimila ” (Discente 25).

A demonstração clara do incipiente conhecimento acerca dos direitos humanos por parte do referido policial, demonstra sua compreensão sobre o tema, apenas pelo ponto de vista normativo. Ou seja, sem qualquer viés sociológico, cultural, histórico e educacional, não comportando, desse modo, uma visão plena sobre o referido tema.

Em seguida, motivado nas respostas dos pesquisados, os indaguei se as suas concepções sobre os direitos humanos, eram as mesmas ou mudaram após o CFSD. A pergunta tem o condão de analisar se houve ou não uma efetiva mudança relacionada à visão deles sobre o tema. Assim, a unidade de registro foi “mudança da concepção sobre os direitos humanos após o CFSD”, momento em que as categorias foram “sim” e “não”.

Ao analisar as respostas, chamou atenção o fato de apenas 34% (trinta e quatro por cento) alegar que sua concepção sobre o tema mudou, na medida em que 66% (sessenta e seis

por cento) dos policiais concluíram não ter havido a referida mudança. Ocorre que os dados dão margem a interpretação de que a maioria dos policiais não veem ou não percebem diferença no seu entendimento sobre o tema após as referidas aulas.

Para além da mudança de visão sobre a matéria, ao serem perguntados sobre a existência de relação entre os direitos humanos e atividade policial, 100% (cem por cento) dos respondentes entendem que existe plena relação da sua atividade profissional com o tema, circunstância que permite divisar que os respondentes se identificam como protetores/promotores/asseguradores/provedores/garantidores dos direitos humanos.

A constatação do exposto acima, ainda se dá por meio da complementação das respostas dos policiais, consoante alguns exemplos:

- *Sim, penso que com a atividade policial temos a oportunidade de ser verdadeiros “promotores” dos direitos humanos (Discente 24).*
- *Sim, pois tratamos com pessoas que devemos tratar de forma humanitária e pessoas possuidoras de direitos que devem ser respeitados (Discente 06).*
- *Sim, pois a função do PM é resguardar os direitos humanos para toda a sociedade (Discente 17).*
- *Sim, pois somos uma das classes de trabalhadores que mais praticamos ações de direitos humanos (Discente 05).*

Diante das constatações feitas, me preocupei em pesquisar se os policiais, de igual modo, se acham detentores de direitos humanos. Assim, a perspectiva pela qual se auto remetem aos direitos humanos, quando na condição de sujeitos de tais direitos, foi referenciada em um dos quesitos. A unidade de registro adotada foi “se ver como sujeito detentor de direitos humanos durante a disciplina”, e como categorias “sim” e “não”.

Como resultado, 92% (noventa e dois por cento) dos pesquisados afirmaram que durante a disciplina se enxergaram como sujeitos de direitos humanos, enquanto 8% (oito por cento) não. O fato é que as respostas evidenciam que os docentes conseguiram apresentar o tema sob a perspectiva positiva em relação ao policial militar. Sucede que diante de um senso comum estabelecido na premissa de que os direitos humanos apenas defendem bandidos<sup>64</sup> ou que servem para perseguir os policiais, desconstruir tal falácia naquele cenário formativo, representa o rompimento de um grande obstáculo para a disciplina direitos humanos.

Ainda em sede de análise do referido quesito, é de fundamental importância pontuar que apesar de um considerado número de alunos afirmar que se enxergaram como sujeitos de

---

64 Mais da metade dos brasileiros acham que direitos humanos beneficiam quem não merece, diz pesquisa... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2018/08/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-acham-que-direitos-humanos-beneficiam-quem-nao-merece-diz-pesquisa.htm?cmpid=copiaecola>

direitos humanos, boa parte deles complementaram suas respostas declarando que só se viam de tal forma na teoria apresentada pelo professor, mas que na prática a realidade era outra, inclusive, se iniciando dentro da própria instituição policial militar. Vejamos:

- (...) como portador de direitos humanos e aluno militar, em muitos momentos aquela teoria parecia distante da minha realidade (Discente 24). Na teoria sim, na prática sabemos que é muito diferente. O D. H. como organização ampara apenas os “vagabundo” [sic] e não a vítima (Discente 25).
- Durante a disciplina sim, porém de maneira geral e levando em consideração o CFSD temos muito a avançar. O preconceito e a resistência são grandes na ideologia da instituição (Discente 04).

Infere-se, desse modo, que muito embora as aulas tratem do assunto, bem como atinjam seus objetivos ao orientarem os alunos a se identificarem como detentores dos direitos humanos, esses mesmos policiais não veem aplicabilidade concreta dos ensinamentos. E o que chama mais atenção é o fato dos respondentes indicarem o próprio processo de formação, além do seu ambiente, como sendo principais responsáveis pela não contemplação dos respectivos direitos.

Sobre esse aspecto, COSTA (2016, p. 84-85) demonstra a discrepância entre teoria e a prática, no momento em que aquela tem como fim um discurso que satisfaça o público – uma espécie de politicamente correto - mas que, contraditoriamente, não se aplica à rotina interna e externa da atividade policial.

Então, resulta como consequência o fomento a um modelo reativo de policiamento e a uma visão dos policiais militares de que há um desequilíbrio entre o conhecimento adquirido para o desempenho do trabalho policial nos bancos das academias e a realidade na qual se realiza o trabalho cotidiano da polícia. É o que se concebe como dissonância entre a teoria e a 85 prática. Ou seja, os policiais recebem um treinamento teórico acerca das ações corretas a serem adotadas em face de determinadas situações, mas, confrontados com essas mesmas situações, acabam compelidos a agir de maneira diversa devido às práticas provenientes da transmissão do currículo oculto e da ética policial militar.

Em continuidade às análises, a segunda fase da pesquisa, como já mencionado, procurou identificar aspectos específicos relacionados ao ensino e a própria disciplina direitos humanos no CFSD. O objetivo foi investigar como se deu a aplicação da disciplina no seio do CFSD, bem como a percepção dos alunos formados em relação à didática educacional.

Seguindo essa lógica, os policiais foram questionados acerca da apresentação da ementa da disciplina no início das referidas aulas. A importância do quesito, diz respeito ao

dever do docente em demonstrar todo o conteúdo e assuntos a serem ministrados durante o componente curricular, cientificando, desse modo, todos os alunos a respeito do conhecimento que deverão apreender no final da disciplina.

A pergunta, para tanto, contemplou três possibilidades de respostas relativas à apresentação da ementa, sendo elas “sim”, “não” e “não me lembro”. Na ocasião, 50% (cinquenta por cento) alegou ter sido apresentada a ementa, enquanto 04% (quatro por cento) afirmou que não e 46% (quarenta e seis por cento) não lembrava. Ao analisar os dados, pude comprovar que pelo menos metade dos respondentes afirmou categoricamente que o documento pedagógico foi devidamente apresentado aos alunos. Já quanto às demais respostas, considerando os policiais não recordarem tal fato, concorreram para a prejudicialidade parcial da avaliação do quesito.

Em seguida, busquei investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a aplicação da disciplina direitos humanos. Quis analisar por meio das respostas, como se processou os ensinamentos em que pese à imprescindibilidade de atividades dinâmicas em torno da proposta de ensino lançada. Dessa forma, os indaguei sobre como a disciplina foi abordada pelo instrutor, ao passo em que disponibilizei como resposta objetiva as seguintes alternativas: seminários; aulas expositivas; discussões críticas entre instrutor e alunos; vídeos; exposição de leis; outras.

A unidade de registro adotada foi “abordagem da disciplina direitos humanos”. Em relação às categorias, as agrupei em dois níveis de acordo com a quantidade de métodos abordados nas aulas. Assim, a primeira categoria é “ $\leq$  a 02 (dois) métodos”, enquanto a segunda foi “ $\geq$  03 (três) métodos”.

Analisando as respostas constatei que 42% (quarenta e dois por cento) dos pesquisados afirmaram que as aulas foram aplicadas através de três ou mais modos de abordagem ( $\geq$  03 métodos). Chama atenção, porém, que mais que 57% (cinquenta e sete por cento) dos alunos elencaram que as aulas foram ministradas por meio de até dois métodos pedagógicos ( $\leq$  a 02 métodos). E o que mais impressiona é o fato de 34% afirmar que as aulas foram desenvolvidas apenas através de discussões críticas entre instrutor e alunos.

Considerando as últimas afirmações, detectou-se, de imediato, que algumas instruções ficaram aquém do indispensável para o cumprimento do objetivo da disciplina. Por exemplo, é de fácil dedução que em alguns casos sequer foi lhes apresentado o processo histórico e cultural dos direitos humanos no seio da sociedade. Perceptível também, que muito embora sejam indispensáveis as discussões entre instrutor e alunos, outros modos de abordagens do conteúdo devem necessariamente ser utilizados.

Aspectos ligados aos diplomas legais, demonstração por meio de seminários, vídeo-aulas, entre outros recursos, têm o condão de apresentar ao discente inúmeros aprendizados que os permitam absorver efetivamente a filosofia dos direitos humanos. Atualmente são abundantes os escritos na área da segurança pública e direitos humanos, ensejando a necessidade, na mesma medida, de se fomentar nos respectivos policiais a prática da leitura sobre as literaturas referenciadas.

Ademais, são diversas as ferramentas disponíveis ao instrutor, aptas a possibilitar uma absorção do conhecimento eficaz por parte dos alunos. Se por um lado as deficiências de caráter estrutural e físico<sup>65</sup> possam vir a prejudicar determinadas aulas, o próprio dinamismo dos modos de abordagem oportunizará ao docente minimizar a dificuldade desses obstáculos.

Firmado nessa premissa, é cediço que o modo de abordagem deve se relacionar intimamente ao domínio do conteúdo, bem como ao grau de conhecimento do tema pelo docente. A perspectiva, afinal, é que haja uma completude em torno da relação entre conteúdo e forma. Assim, seguem as lições de Paulo Freire:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implica ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2002, p. 13) .

Pensando assim, nada melhor que analisar o domínio do conteúdo dos instrutores sob o olhar de seus discentes. Partindo desse pressuposto, inquiri se os policiais pesquisados consideravam que o instrutor detinha domínio dos conhecimentos aplicados. Quanto às respostas, 88% (oitenta e oito por cento) declarou que sim, na medida em que 12% (doze por cento) afirmou que não. As respostas, nesse sentido, evidenciaram que os alunos sentiam confiança nos docentes, bem como na apresentação dos conteúdos por parte deles.

Ratificando os apontamentos acima, no seio do mesmo quesito, me preocupei em saber ainda, se os discentes consideravam que o instrutor conseguiu efetivamente repassar o conteúdo para os alunos. De fato, as respostas se equivaleram às anteriores, visto que 84% (oitenta e quatro por cento) aduziu que sim, ao passo que apenas 16% (dezesesseis por cento) afirmou que não.

---

65 Quanto aos problemas estruturais, dizem respeito à falta ou inadequação de aparelhamento, a exemplo de cadeiras, data show, condicionadores de ar, transportes etc. já em relação aos físicos, estes se referem aos espaços físicos, entre outros.

Despertou atenção, entretanto, parte dos policiais alegaram que apesar de terem absorvido o conhecimento, tiveram dificuldades em virtude da carga horária das aulas ser reduzida. Seguem alguns exemplos.

- *Sim. Apesar da carga horária ser reduzida para a disciplina em questão, conseguimos absorver melhor (Discente 13).*
- *O instrutor demonstrou que tinha o domínio, porém não repassou todo conteúdo a tempo (Discente 23).*
- *Parcialmente, haja vista o tempo muitas das vezes ser corrido (Discente 12).*

Outro fator pontuado no questionário, diz respeito à aproximação entre o docente e os alunos. Ressalta-se que o CFSD é um ambiente militar com todas as diretrizes inerentes à hierarquia e disciplina vigentes, conforme já descrito, de modo que tais prerrogativas possam obstaculizar a metodologia de ensino. Importa, neste aspecto, aclarar que o processo educacional pelo qual a disciplina de direitos humanos está inserida, precisa fornecer recursos pedagógicos para fins de um ensino crítico sobre o tema.

Sendo assim, ao se educar em e para os direitos humanos, necessariamente deve haver uma aproximação entre docente e discente, no sentido de se enxergarem como sujeitos de todo o conteúdo lecionado naquela disciplina. As vivências sociais, pessoais, culturais, familiares e profissionais, nesse aspecto, devem ser mencionadas e interagidas no contexto dos direitos humanos para fins de que os educandos e educadores se reconheçam no seio da própria filosofia discutida (FREIRE, 2002).

Deve haver, portanto, um processo pleno e dialógico entre aluno e professor. Imaginar que um policial terá durante sua atividade de rua uma gama de discussões a serem gerenciadas, e que durante sua formação, sequer teve a oportunidade de dialogar de maneira crítica acerca das mais variadas ações a serem implementadas, é no mínimo apavorante para esse agente de segurança pública. Daí o motivo pelo qual há a necessidade da dialogicidade durante o referido processo de ensino, como forma de se proporcionar inteligibilidade por meio da comunicação (DIAS; PORTO, 2015).

Salienta-se, nesse aspecto, a necessidade do aprendizado crítico por meio dos questionamentos por parte dos alunos, no sentido de se aprimorarem e produzirem reflexões sobre os assuntos da caserna e suas respectivas ações. Como afirmou Paulo Freire (2002, p. 17) “O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. Este, por sinal, deve ser o viés compreendido a partir dos mencionados questionamentos, sempre como um pensar direcionado a busca pelo certo.

Acerca das análises das respostas, a unidade de registro foi “aproximação entre instrutor e alunos”. As categorias foram “sim” e “não”. Nesse sentido, 73% (setenta e três por cento) dos respondentes afirmaram que houve a referida aproximação, enquanto 27% (vinte e sete por cento) não percebeu tal interação acadêmica.

No entanto, em que pese o quesito comportar espaço para que os policiais explicassem a respeito da interação, apenas 06 (seis) respondentes optaram por expor seus argumentos, de modo que apresento alguns como forma de demonstrar como se deu o contato.

- *Pois através do estudo de casos em aula foi possível vários debates e exposições, trocas de experiência, etc. (Discente 17).*
- *O instrutor tentou se aproximar, mas houve resistência dos próprios alunos e acredito que tem muito haver com o fato de a matéria ser iniciada na reta final do curso (Discente 04).*
- *Nesse aspecto, o instrutor era muito aberto ao diálogo (Discente 24).*
- *Houve muita interação (Discente 20).*

As considerações dos policiais apontam para uma interação maior entre os docentes ligados à disciplina direitos humanos e os alunos. As respostas, entretanto, não ensejaram categoricamente o modo como foi se desenvolveu essa relação em aula, já que se abreviaram em comentários simples a respeito do que foi indagado.

Por outro lado, acentuou-se fato relevante trazido no comentário de um dos respondentes, quando corroborou com exposto no capítulo acima. Assim foi enfatizada necessidade da disciplina direitos humanos, além de outras da mesma área, serem lançadas no início de todo o processo de formação policial.

O cenário da pesquisa foi utilizado ainda para buscar informações dos alunos em relação à aplicação da disciplina direitos humanos. Nesse caminho, quis averiguar se os policiais se contentaram com o modo de aplicação da disciplina. O principal objetivo foi investigar se havia coerência das respostas anteriores com a seguinte.

Foi perguntado, portanto, se a referida disciplina deveria ter sido aplicada de forma diferente, ocasião em que 30% (trinta por cento) dos alunos afirmou que sim e 70% (setenta por cento) reconheceu que não, mostrando, dessa forma, o contentamento com a maneira pela qual vem sendo empregada.

O que despertou mais atenção deste pesquisador, no entanto, foram as respostas complementares. Ocorre que o quesito solicitou dos respondentes que assinalaram “sim”, uma explicação sobre o porquê da necessidade de mudança no modo de aplicação da disciplina. Ao analisar o conteúdo das considerações feitas, constatei, de imediato, a ligação dos seus

posicionamentos com questões levantadas no momento da análise da pesquisa dos docentes, bem como do estudo do currículo do CFSD e MCN - no capítulo 03.

Nesse aspecto, foram elencados vários problemas a respeito do atual processo de ensino, a exemplo da necessidade de maior carga horária, introdução da disciplina direitos humanos no início do CFSD, exposição de aulas mais claras e objetivas, aplicação do ensino voltado para a atividade policial etc.

Seguem abaixo algumas demonstrações:

*- (...) deveria ser matéria inicial, pois não permitiria uma construção equivocada do profissional policial militar (Discente 04).*

Ao tratar do currículo do CFSD e da MCN, foi demonstrada a necessidade de se respeitar a cronologia quanto à aplicação dos componentes curriculares na formação policial. O propósito é que aluno obtenha um conhecimento prévio sobre os direitos humanos e sua importância na atividade policial para fins de dialogá-lo com demais disciplinas. Sendo assim, a fala do policial acima retrata a importância de tais preceitos.

O aluno foi efusivo em sua colocação, pois percebeu que a disciplina direitos humanos, caso tivesse sido aplicada inicialmente, ocuparia um papel fundamental no desenvolvimento da formação policial como um todo. Destaca-se, novamente, que foi evidenciado o descumprimento do disposto na MCN quanto à disponibilização da grade curricular do CFSD.

Acontece que os alunos policiais são deslocados para a execução de serviços policiais durante o curso, de modo que lhes são tempestivamente apresentados conhecimentos de caráter operacional<sup>66</sup> para que os permitam prestar tais serviços. Assim, sob a alegação de necessidade de serviço, os policiais em formação são postos a serviço da sociedade sem que tenham conhecimento pleno de como atuar.

Por sua vez, há uma rica probabilidade da formação policial ser prejudicada quanto à interdisciplinaridade e transversalidade dos direitos humanos com os demais temas. É que o aluno poderá coisificar-se/aprontar-se para atividade policial sem qualquer senso de crítica e raciocínio cognitivo entre os diversos aspectos em torno de sua atuação nas ruas.

Para fins de ilustração dos fatos apontados acima, destaca-se apontamento feito por um dos respondentes sobre a necessidade de que a educação em direitos humanos seja perene no decorrer do CFSD. Assim, conforme o **Discente** –“a disciplina direitos humanos deveria

---

<sup>66</sup> Se trata de conteúdos mínimos, tecnicamente falando, que subsidiem conhecimentos práticos indispensáveis à atividade policial. Como exemplo, citamos: aprender a atirar, como algemar, saber as técnicas de verbalizar e abordar suspeitos, como operar os rádios móveis para que possa haver uma comunicação etc.

[grifo nosso] ser aplicada em dois módulos (básico e avançado), e inclusive deveria ser aplicada como um mini curso.”

Corroborando com o disposto, o policial reafirma a necessidade da disciplina direitos humanos, não apenas no início do CFSD, mas, no decorrer de todo o seu processo. A constatação é de que o conhecimento em direitos humanos dever ser transversalmente permeado por todas as outras disciplinas, conforme detalhado no capítulo anterior.

Sobre o assunto, o tema foi tratado no questionário quando perguntei aos respondentes se perceberam o uso da filosofia dos direitos humanos em outras disciplinas. A unidade de registro adotada foi “transversalidade dos direitos humanos nas disciplinas do CFSD”. As categorias foram “houve transversalidade” e “não houve transversalidade”.

Ao quantificar as respostas constatei que 76% (setenta e seis por cento) dos policiais pesquisados consideraram que houve transversalidade da filosofia dos direitos humanos entre outros componentes curriculares, ao passo que 24% (vinte e quatro por cento) não enxergou os direitos humanos em outras disciplinas do CFSD.

Entretanto, considerando que a formação é composta por inúmeros componentes curriculares, solicitei que os respondentes explicassem em qual disciplina enxergaram o referido conteúdo. Dessa forma, meu interesse foi analisar como e quais disciplinas foram permeadas pela transversalidade do tema direitos humanos..

Quis analisar ainda, se caso houvesse transversalidade, as disciplinas apontadas pelos alunos seriam de caráter técnico/operacional ou de caráter filosófico, histórico, cultural etc. Como análise das respostas, constatei que 38% (trinte oito por cento) dos respondentes enxergaram os direitos humanos em disciplinas do eixo temático **funções técnicas e procedimentos em segurança pública**, sendo as demais respostas – 62% (sessenta e dois por cento) – atribuídas a disciplinas contempladas pelos demais eixos articuladores – **modalidade de gestão de conflitos e eventos críticos; comunicação, informação e tecnologias em segurança pública e valorização profissional**, bem como **saúde do trabalhador**.

Não obstante, segue quadro ilustrativo retirado da MCN, cujo escopo ilustra o processo de transversalidade dos direitos humanos com demais eixos articuladores a serem desenvolvidos no CFSD.

Figura 13 – Transversalidade entre os Eixos Articuladores



Fonte: (BRASIL2014, p. 59)

Outro importante fator extraído dos dados analisados, diz respeito à incoerência entre as afirmações dos alunos, quanto à existência da transversalidade dos direitos humanos no CFSD, comparada ao teor de suas respostas em relação às disciplinas também contempladas pelos direitos humanos. Na verdade, foi facilmente constatado que apesar do CFSD contemplar 53 componentes curriculares em seu projeto educativo, apenas 09 disciplinas foram elencadas como replicadoras de conhecimentos ligados aos direitos humanos, comportando meros 16% (dezesesseis por cento) do total.

É significativo, entretanto, frisar que não foi possível avaliar profundamente o processo de transversalização apontado pelos respondentes. Assim, apesar dos alunos afirmarem que observaram tal processo em algumas disciplinas, apenas uma pesquisa mais aguda sobre o tema nos propiciaria a identificação precisa sobre o assunto.

Demonstrados os quesitos acompanhados das respectivas análises, indispensável trazer à tona o conteúdo de algumas considerações feitas pelos policiais no término da pesquisa. Ocorre que o questionário foi encerrado com a abertura de espaço para que os respondentes pudessem manifestar quaisquer observações ou considerações que acharem pertinentes à pesquisa, bem como ao próprio tema dos direitos humanos.

Nesse sentido, 26% (vinte e seis por cento) dos policiais quiseram se manifestar, de modo que 04 (quatro) deles, apesar de demonstrarem certo conhecimento sobre o tema direitos humanos, elencaram que os direitos humanos, através de seus representantes, não são oportunizados aos policiais, retratando assim, considerável parte do pensamento desses profissionais em geral.

Seguem algumas das considerações feitas:

- Os direitos humanos é importante, porém o que está acontecendo é uma distinção do que de fato é os Direitos Humanos, de tal forma que apenas os “marginais” estão sendo beneficiados (Discente 03).
- De maneira resumida, acredito que essa disciplina que aborda os Direitos Humanos devem ser enfatizadas e discutidas, objetivando profissionalizar as forças policiais (Discente 04).
- Grande parcela dos órgãos que compõem os D.H. na maioria dos casos não se pronuncia, como também não disponibiliza nenhum instrumento que venha trazer alguma benesse a famílias de policiais invalidados ou mortos (Discente 01).

Infere-se, portanto, que as considerações apresentadas pelos alunos traduzem o senso comum social de que os “direitos humanos são os direitos dos bandidos”. Assim, constatei que muito embora esses alunos tenham obtido determinado conhecimento acerca dos direitos humanos, ainda é dominante a compreensão de que não são alcançados por tais direitos.

Este mesmo cenário, todavia, proporcionou uma compreensão apurada sobre tais fatos, na medida em que um(a) dos(as) respondentes reverberou a necessidade de políticas públicas e educacionais perenes na seara dos direitos humanos na Polícia Militar. Discorreu ainda, sobre a relação entre os direitos humanos e os profissionais de segurança, quando asseverando falhas no ensino e apontando relevantes contribuições para a diminuição da incoerência sobre o real significado dos direitos humanos.

- A PM deveria ter um núcleo de extensão em educação em DH voltada para atividade policial. Diante dos últimos acontecimentos, ligados à violência contra policiais no Brasil, da falta de conhecimento da mídia sobre a matéria, e da aversão de muitos segmentos da sociedade à PM, é que se faz necessário o aprimoramento técnico dos próprios PM's para saberem enfrentar/lidar com o grande questionamento que está incutido na cabeça das pessoas “que direitos humanos serve para bandidos”. Até hoje não se conseguiu minimizar tal jargão. Talvez se tivéssemos uma formação melhor enquanto alunos e se tivéssemos um núcleo especializado em DH dentro da instituição o pensamento e discussões seriam diferenciadas... (Discente 13)

A percepção do(a) aluno(a) sobre a importância dos direitos humanos é claramente detectada quando busca mecanismos que viabilizem uma mudança de pensamento sobre o tema dentro da instituição Polícia Militar. Assim, é enfático ao ligar a substancialidade de uma formação policial digna ao desenvolvimento de uma política institucional de respeito aos direitos humanos.

Do mesmo modo, a sua fala chama atenção para o fato da sensação de proteção aos direitos humanos dos policiais, ser condição imprescindível para o reconhecimento dos direitos humanos como algo além da famigerada “defesa de bandidos”. O que é mais

interessante em suas colocações, entretanto, diz respeito à sugestão de um núcleo permanente de direitos humanos dentro da Polícia Militar, que possa discutir/defender os interesses ligados aos policiais militares, bem como, discutir a filosofia de modo micro e macro dentro da referida instituição.

Ademais, concluída a pesquisa, frise-se sua fundamental importância para o esclarecimento das relações pedagógicas na formação em direitos humanos dos policiais. O descortinar parcial da realidade vivenciada por esses agentes nos quartéis, destacadamente durante o processo de formação policial, impera como substancial para que a sociedade em geral possa entender como se dá todo esse processo no âmbito da PMPB.

Dessa forma, poderá relacionar a aplicação da atividade policial como consectária do processo de formação/educação dos policiais. A propósito, oportunizará a todos entenderem o como nossas policiais necessitam cada vez mais que seus homens e suas estruturas se aliem efetivamente aos preceitos democráticos vigentes. Frise-se ainda, que tais preceitos sejam efetivados sob uma perspectiva de paridade entre o mundo policial externo e interno. Sucede que assegurar e proteger os direitos da sociedade sem que também os tenham dentro dos quartéis, me parece por demais incoerente para o consciente dos profissionais ora pesquisados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de várias pesquisas no campo da segurança e os direitos humanos demonstrarem importantes fatores em torno dessa relação, é preciso que o referido tema se dissemine ainda mais para toda a sociedade. Ocorre que em uma sociedade marcada por desigualdades e conflitos sociais, precisamente no Brasil, após trinta anos de regime democrático, ainda há num processo de incompletude histórica inclinado a várias demandas no campo da segurança pública e dos direitos humanos. As necessidades acentuam-se no interior das instituições públicas, da sociedade, dos órgãos de controle e das academias de ensino policial, cuja formação deve-se projetar à prevenção da violência e à formação de uma cultura democrática.

Da educação sobre a educação em e para os direitos humanos, coube ao sistema de ensino, inclusive no campo da segurança pública, a necessidade de adequar-se aos preceitos constitucionais. Das normas à política pública do cotidiano escolar, os direitos humanos constituíram-se em parâmetros éticos, políticos e normativos para a formação geral, tanto da educação básica como da formação dos profissionais do sistema de segurança.

Nesse sentido, torna-se inconcebível uma segurança pública estruturada por arcabouços jurídico-administrativos e educacionais pautados em preceitos advindos da segunda metade do século XIX. E o pior, complementados durante o processo histórico por dispositivos normativos que tornam esses organismos policiais propícios a atuarem com maior veemência durante o período ditatorial.

O enraizamento da cultura de violência nas práticas institucionais parece estar extremamente presente e consolidado a partir das práticas comumente vistas nos meios de comunicação, quando da atuação policial no dia a dia. Entretanto, haja vista a importância da educação em Direitos Humanos na consecução do melhoramento do aparelho policial, muito há ainda que se alcançar em termos culturais a fim de se obter a tão declarada cultura de direitos.

Sucedem que apesar das significativas mudanças pelas quais vêm passando as instituições públicas, mais precisamente às relacionadas ao surgimento de vários documentos sobre a educação no cenário policial, conforme expressamente expostos nos capítulos anteriores, há uma incansável luta e resistência pela sua efetivação plena.

Nesse sentido, no decorrer do estudo constatou-se um incentivo à mudança de cultura institucional nas escolas policiais, permeada por diversos dispositivos normativos de caráter internacional, nacional e regional. Entretanto, o fato é que muito embora haja diferentes

dispositivos a exemplo da MCN, no sentido de padronizar e fomentar os sistemas de formação policial dos Estados, deve ser implementada no seio policial militar uma política permanentemente ligada aos direitos humanos, de modo a galgar mudanças de mentalidades na sociedade e nas instituições públicas em geral. Os trinta anos de institucionalidade democrática em meio aos diferentes conflitos presentes na sociedade, ainda não têm sido suficientes para mudanças substanciais como o esperado e previsto no plano normativo.

O presente trabalho, nesse aspecto, foi capaz de descortinar uma realidade relacionada ao tema dos direitos humanos na Polícia Militar da Paraíba. As disposições pedagógicas impostas no âmbito educacional, ainda encontram-se engessadas no cotidiano desses profissionais, favorecendo perspectivas antagônicas e conflitantes com a educação em direitos humanos. Sucede que o choque de realidade entre as práticas policiais militares dentro dos quartéis e uma política efetiva de direitos humanos para os policiais, tem se mostrado verdadeiro percalço para o desenvolvimento de uma cultura de aceitação e compreensão dos direitos humanos por parte dos agentes de segurança pública, destacadamente, os envolvidos diretamente nos processos de formação policial.

A conjuntura institucional involucrada por uma Constituição Democrática impõe a proteção aos direitos humanos da sociedade. Todavia, o sistema militarista dita de maneira cortinada uma disciplina comportamental em que os policiais nem sempre têm assegurados tais direitos, especialmente dentro dos quartéis de formação. Ora, as dificuldades ao se educar tais profissionais em e para os direitos humanos se torna gigantesca, no momento em que eles não se vislumbram como detentores desses mesmos direitos. O fato é que aliado a isso, esses profissionais têm, a todo o momento, uma grande carga de replicação do senso comum de que “os direitos humanos não chegam para os policiais ou cidadãos comuns, mas, apenas para os bandidos”, alimentando uma cultura de não universalização dos direitos humanos.

Ademais, evidenciei, de imediato, que a disciplina direitos humanos implementada no decorrer do CFSD, jamais supre, isoladamente, a carga de desconhecimento e de preconceito sobre o tema por parte dos policiais. É necessário entender que “*introducir los derechos humanos en la escuela induce a producir una “reforma educativa” sustantiva y profunda...*” (ADORNO, 1995, p. 325). E o mais importante a se frisar é que isso acarreta um intenso processo de resistência à mudança de paradigmas.

Nessa perspectiva que as pesquisas e análises sobre as matrizes, currículos, questionários aplicados entre docentes e discentes, entre outros, ensejaram a necessidade premente de que os direitos humanos, além de terem que ser perenemente lecionados aos

policiais, devam estar constantemente em seu cotidiano profissional por meio de políticas de proteção a eles.

Quanto aos instrumentos postos a favor de uma política de inserção dos direitos humanos nas unidades policiais, evidenciei que as normatizações de tais preceitos na seara educativa, não têm sido suficientes para o seu alcance. Assim, apesar desses dispositivos estarem a favor de tais políticas, atualmente mostram-se como meras cortinas de fundo responsáveis pelo acobertamento de outra realidade institucional (COSTA, 2016).

Não obstante, comparando o momento e as práticas político-institucionais do ano de 2002 – quando ingressei nos quadros da PMPB, com a atual conjuntura em que se encontram os quartéis de polícia e seus respectivos cursos policiais, detectei sinais de mudanças no processo de formação policial. É preciso, portanto, entender que as mudanças que atendem a preceitos ligados aos direitos humanos na sociedade brasileira ocorrem sob tensões, ao passo que, nesse sentido, nos parece uma assertiva precisa sobre a inserção dos direitos humanos na rotina policial, mesmo que diminuta, lenta e, de certo modo, tácita.

No que se refere aos currículos aplicados atualmente no CFSD, a descoberta da inserção transversal e disciplinar dos direitos humanos em consonância com os preceitos disponibilizados pela MCN e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, foi uma constatação do impacto de vinte e dois anos do Programa Nacional de Direitos Humanos, engajando a Secretaria Nacional de Segurança Pública no âmbito do Ministério da Justiça, com ações de formação do sistema de segurança pública.

Ocorre, entretanto, que muito embora os documentos referentes aos currículos aplicados atualmente no CFSD estejam análogos ao da MCN, sua disposição cronológica se distancia do disposto na Matriz. O projeto do CFSD inicia-se com aulas de caráter técnico e procedimentais, quando estas só deveriam ser aplicadas na última fase do curso, justamente no momento em que os alunos já tivessem munidos de conhecimento histórico, cultural, filosófico, social, entre outros afins, que permitissem o contínuo e acentuado diálogo com a prática policial operacional, consubstanciada pelas demais disciplinas.

Isso acontece devido ao discurso organizacional dos gestores da PMPB, quando aduzem que a necessidade do serviço determina que os alunos policiais devam trabalhar, o quanto antes, na atividade policial fim. Assim, sob esse pretexto é dado ênfase a uma formação inicial minimamente voltada para a absorção de procedimentos técnicos e operacionais, uma abordagem instrumental e funcionalista, distanciando de uma perspectiva epistemológica crítica de educação, que poderia oportunizar uma formação científica, social, filosófica, histórica, cultural e ético-política.

A influência de paradigmas positivistas na educação dos profissionais de segurança reflete-se pela predominância da dimensão técnica sobre a ético-política, pois dissociando o fazer profissional dos substratos teóricos capazes de uma reflexão crítica, o processo de produção do conhecimento limita-se as habilidades e competências funcionais. Tal abordagem irremediavelmente estará dissociada do contexto educativo em direitos humanos, que amplia a necessidade de visão do fazer profissional.

Por esse ângulo, ao atrelar a formação exclusivamente ao fazer técnico, corre-se o risco de fragilizar a capacidade de compreensão do profissional do seu fazer técnico e institucional, bem como, deste poder refletir suas práticas sob a perspectiva dos direitos humanos. Essas considerações, inclusive, se extraem da maioria das falas dos alunos policiais quando demonstram um categórico desinteresse pelo tema direitos humanos.

Outrossim, coadjuvado por toda a pesquisa entre os docentes e discentes, foi evidenciada uma política formal de respeito aos direitos humanos no projeto pedagógico e no currículo formal. Contudo, não se vislumbrou a mesma ênfase por meio da aplicação dos conhecimentos pelos instrutores das demais disciplinas, bem como da recepção pelos alunos. Infere-se, portanto, a existência de um processo informativo dos direitos humanos, materializado por meros formalismos minimalistas em torno do tema, superficial ao ponto de não impactar como ação de educação em direitos humanos.

A análise dos dados da pesquisa, por sua vez, constatou que a grande parte dos conteúdos lecionados na disciplina direitos humanos, resume-se a meros dispositivos de leis sem uma discussão multidimensional e crítica dos conteúdos. Por exemplo, em meio a tantos autores imprescindíveis na absorção do conhecimento sobre os direitos humanos e a atividade policial, inclusive, que são policiais-instrutores, não houve a disponibilização ou discussão dessas obras didáticas por parte do corpo de docentes, demonstrando, o quanto frágil ainda se encontra a ação dos órgãos de monitoramento e implementação da política de educação em direitos humanos naquele espaço educacional.

A abordagem positivista do tema implica na descontextualização do problema do ensino dos direitos humanos, já que o desconhecimento sobre o processo de luta por qual passou o tema direitos humanos nos contextos globais até os nacionais, se apresenta claramente através das respostas oferecidas pelos docentes e discentes. Não reconhecer essa história, inclusive, nos aspectos ligados à atividade policial, significa dessentir os direitos humanos. Não reviver o processo de luta, representa despertencer a esse mundo de respeito à dignidade da pessoa humana.

No campo empírico, teoria e prática não pareceram se adequar já que não se enxergou um ensino com tais premissas associadas. Ao contrário, foi detectado que há muito ainda que percorrer para se alcançar tal objetivo. A compreensão desses profissionais ainda se resume ao mero campo filosófico das práticas formais e nunca perfeitamente materializadas por meio de suas ações. Fruto que se deduz ser da falta de políticas públicas de Estado voltadas ao campo dos direitos humanos.

Deveras, para que haja sua eficácia é necessária uma série de mudanças no seio das instituições policiais e da sociedade. O que quero dizer é que as tensões por quais passam a educação em direitos humanos no processo de formação policial militar, exigem uma adequação inovadora sob a batuta do Estado Democrático de Direito. O positivismo reinante no universo militar, apresenta-se como uma grande barreira para a implementação de uma educação em e para os direitos humanos.

O vazio axiológico entre uma efetiva educação em direitos humanos e a política positivista e autoritária, instituídas por meio do militarismo dominante nas Polícias Militares, coloca-se inequivocamente como paradigma a ser destituído. Não há, nesse sentido, como atrelar efetivamente práticas educativas em direitos humanos em meio às rotinas autoritárias da caserna.

Por outro lado, há de fato uma necessidade ética em torno das Polícias Militares no sentido de se adequarem aos novos preceitos constitucionais. Porém, apesar de caminharem formalmente para a mudança de suas rotinas educativas por meio de seus conteúdos (formas), não se vê o mesmo impulso na prática policial interna. Afinal, a proposta de inclusão da educação em e para os direitos humanos no cotidiano policial militar, manifesta-se como crítica ao atual modelo dominante.

Verificou-se, assim, que os novos conceitos e práticas pedagógicas ligadas aos direitos humanos, ainda esbarram em uma educação instrumental e militarista, pela qual “passam a pronto” soldados, como se estes fossem máquinas a serem aprontadas ou coisificadas. Expressão, inclusive, que remonta a períodos de guerra onde se aprontavam homens para que fossem máquinas de combate e jamais pacificadores sociais.

Educar, portanto, esses policiais a não apenas pensarem, mas, também a refletirem e questionarem criticamente torna-se uma prática adversa aos preceitos estagnados naquele cenário educativo. Porém, é imprescindível que lhes sejam garantidos o direito de refletir as desigualdades, contextos históricos e culturais, problemas estruturais e sociais da atualidade, entre outros afins, que possibilitem aguçar suas consciências sobre as práticas policiais externas e internas.

Finalmente, restou comprovado por meio de todo estudo ora apresentado, que a Polícia Militar da Paraíba carece de uma efetiva política de direitos humanos não somente no contexto pedagógico, mas, especialmente em todo o seu cenário estrutural. Reconhecer que tais políticas inequivocamente se projetarão sobre as mais variadas tensões no âmbito institucional, deve ainda ser encarado como um processo de luta igual a todo o contexto de construção dos direitos humanos. Perspectiva essa, imprescindível para que os direitos humanos ultrapassem as barreiras dos currículos, e se disseminem perpetuamente no seio policial militar.

No mais, as contribuições trazidas a efeito pelos pesquisados – docentes e discentes, propiciaram compreender consideráveis avanços no tratamento dado aos policiais , aos currículos, documentos e demais arcabouços formais em tono do atual projeto pedagógico do CFSD. Porém, a realidade ainda está extremamente distante do desejado, já que o paradoxo entre práticas libertadoras atinentes à dignidade da pessoa humana, encontram-se obstaculizadas por preceitos normativos internos que remontam o período ditatorial, e que continuam plenamente reinantes no cotidiano policial militar, contrapostos aos direitos humanos dos policiais.

Ademais, essa luta necessita que menos dedos sejam apontados e que mais mãos sejam dadas com o fim de conseguir o resultado tão almejado. Torna-se essencial compreender que a polícia não tem força para mudar sozinha o paradigma positivista e reativo das forças de segurança pública. Nesse caso, olhar para o antes é repetir acertos e corrigir erros. A formação educacional desses profissionais resultará no seu mister durante o atendimento a sociedade e, a partir dela, poderemos dosar e atingir o objetivo de ter uma segurança pública de qualidade para todos.

Nessa esteira, em que pese as exposições supracitadas, não há dúvidas que a efetivação da educação em Direitos Humanos na instituição como um todo – na teoria e prática policial – desponta como a maior de todas as ferramentas para se conseguir o referido êxito, não só para a sociedade, mas, sobretudo, para os próprios policiais .

## REFERÊNCIA

- ACNUDH (1994), **Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos – Lições para a Vida** (1995-2004), Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004, vol. I. Disponível em: [http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b.pdf](http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf) Segurança Pública em Revista, v. 1, nº 1, p. 72-95, jan/jun 2017
- ADORNO, Theodor W. Dilemas y tensiones em torno de La educación em derechos humanos y democracia. In: Revista IIDH. **Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos**, nº1, Enero/junio 1985. p. 321-438. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1840/34.pdf>. Acessado em: 01/04/2018.
- \_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**, v. 3, p. 119-138, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na sociedade. In: **Tempo Social**. São Paulo: Revista Sociologia USP, 10(1), maio de 1998, p. 19-47.
- \_\_\_\_\_. **A violência no Brasil**. (2017a) Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gj2odAHhPA4> . Acessado em:01/04/2018.
- \_\_\_\_\_. **Violência e segurança pública: repressão x prevenção**. (2017b) Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQAB0V9GouY>. Acessado em:01/04/2018.
- \_\_\_\_\_. **Os diferentes governos e sua políticas públicas de Segurança**. (2017c) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=V2Vt\\_cKH9Vlk](https://www.youtube.com/watch?v=V2Vt_cKH9Vlk). Acessado em : 01/04/2018.
- \_\_\_\_\_. **A violência praticada pelo Estado**. (2017,d) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K0uWu1huJO0>. Acessado em 01/04/2018.
- \_\_\_\_\_. **O monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea**. (2017, e) Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/02/34bbcf74ba03ae8937993b54b50f2739.pdf>
- AZEVEDO E SOUZA, Valdemarina Bidone de. Tornar-se autor do próprio projeto. In: GRILLO, Marlene; MEDEIROS, Marilú. **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 203-22.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos. Coisa de Polícia**, 2008.
- \_\_\_\_\_. Agentes da manutenção ou Construtores da transformação? A educação em Direitos Humanos e o protagonismo social dos profissionais de segurança pública. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C (Orgs.). **Políticas Fundamentos da educação em Direitos Humanos**. São Paulo: 2010. p. 111-126.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa, 1977.

BATISTA, William Jack Silva. A História da Formação da Polícia Militar no Brasil. In: DI-NEZ, Ariosvaldo da Silva et al (orgs.). **Segurança Pública e Direitos Humanos: o Que Dizem os Atores da Segurança**. João Pessoa: Ideia, 2016, p. 13-42.

BATITUCCI, Eduardo Cerqueira et al. **A evolução institucional da Polícia no século XIX: Inglaterra, Estados Unidos e Brasil em perspectiva comparada**. 2010. ALMG. Publicado em 7 de abril de 2015; Vídeo 1/4. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=iVB77s\\_4dPs](https://www.youtube.com/watch?v=iVB77s_4dPs)

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação, democracia e direitos humanos**. In: Jornal da Rede. São Paulo: RBEDH, 1997. P. 12. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/benevid.htm>

\_\_\_\_\_. Cidadania e Direitos Humanos. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, nº 104, p. 39-46.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 8 ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

**BRASIL. Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 591, de 07 de julho de 1992**: promulga o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em julho de 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 592, de 07 de julho de 1992**: promulga o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

\_\_\_\_\_. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: Acesso em março de 2010

\_\_\_\_\_. Medidas Mínimas de Reforma da Segurança Pública (1998) Brasília: MJ, 1998. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública**. Versão modificada e ampliada. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 01/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública**. Secretaria Nacional de Segurança Pública; Ministério da Justiça. 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Relatório da Comissão da Verdade do Rio**. Rio de Janeiro: CEV-Rio, 2015. Disponível em: <http://www.cev-rio.org.br/site/arq/CEV-Rio-Relatorio-Final.pdf>. Acessado em: 03/02/2018.

\_\_\_\_\_. CNV-CEV-RJ. **Depoimentos de Belmiro Demétrio (aeronáutica) a Comissão Nacional da Verdade e a Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro**, publicado em 15 de out de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tgOWfxKc9bA>. Acessado em: 03/02/2018.

CALISSI, Luciana. **A Escola como espaço de formação/ transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos**. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al (ed.). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. Editora da UFPB, p. 111-140, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

\_\_\_\_\_. Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (orgs.) Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007

\_\_\_\_\_. Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 17, p. 45-56, 2008.

\_\_\_\_\_. Vera; SACAVINO, Suzana. **Educação em Direitos Humanos. Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/index.htm>. Acessado em 19/01/2018

CAPEC. Escola Itinerante de Direitos Humanos e Segurança Pública. Disponível em: [http://www.pm.sc.gov.br/fmanager/pmsc/upload/ccsnoticias/ART\\_ccsnoticias\\_2013\\_05\\_09\\_140600\\_projeto\\_ei.pdf](http://www.pm.sc.gov.br/fmanager/pmsc/upload/ccsnoticias/ART_ccsnoticias_2013_05_09_140600_projeto_ei.pdf). Acessado em: 01/04/2018.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica.** Revista Espaço Pedagógico, v. 19, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. **Por que Educação em Direitos Humanos? Bases para a Ação Político-Pedagógica.** In: RODINO, Ana Maria et al. (Ed.). Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Editora da UFPB, 2014.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito.** In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al (ed.). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. Editora da UFPB, p. 179-199, 2014.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CERQUEIRA, Carlos Nazaré e DORNELLES, João Ricardo. **A polícia e os direitos humanos.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos: Instituto Carioca de Criminologia, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Vozes, 2006.

COSTA, Ivone Freire. **Polícia e sociedade: gestão de segurança pública violência e controle social.** EDUFBA, 2005.

COSTA, Ivone Freire BALESTRERI, Ricardo Brisolla.. O. **Segurança pública no Brasil: um campo de desafios.** Salvador: EDUFBA, 2010.

COSTA, Davisson Henrique Araújo da, et al. **O que é ser policial militar?: Percepções de integrantes da polícia militar da Paraíba sobre o "militarismo" na instituição.** 2016.

CRUZ VERMELHA INTERNACIONAL. **Servir e proteger.** Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário para as forças policiais e de segurança. Suíça: CICV, 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/H%C3%A9lio%20N%C3%B3brega%20Zenaide/Downloads/0698\_POR\_bookmarks.pdf. Acessado em: 31 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. O Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) e o Programa para Forças Policiais . Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/102\\_congresso\\_virginia\\_bruzzzone.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/102_congresso_virginia_bruzzzone.pdf). Acessado em: 01/04/2018.

DIAS, Adelaide A.; PORTO, Rita de Cassia C. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e no Ensino Superior: da releitura crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares.** Salto para o futuro: educação com ênfase em direitos humanos, a. 23, b. 24, nov. 2013, p. 36-46.

DIAS, Lúcia Lemos. **A política de segurança pública entre o monopólio legítimo da força e os direitos humanos: a experiência da Paraíba no pós 1988.** 2010.

DORNELLES, João Ricardo W. **Herança da Ditadura: Os Processos de Repetição das Graves Violações de Direitos Humanos e as Políticas de Segurança Pública no Brasil**. In: TOSI, Giuseppe, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (orgs.). *Ditaduras Militares, Estado de Exceção e Resistência Democrática na América Latina*. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2016.

FIGUEIREDO, Lucas. **Ministério do silêncio**. São Paulo: Record, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **Microfísica del poder**. 2. ed. Madrid: La Piqueta, 1979.

FRANÇA, Fábio Gomes. **Segurança pública e a formação policial militar: os direitos humanos como estratégia de controle institucional**. *Estudos de Sociologia*, v. 17, n. 33, 2012.

\_\_\_\_\_. **Disciplinamento e humanização: a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância**. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFPB, João Pessoa, 2012.

FRANÇA, Fábio Gomes; DE FARIAS GOMES, Janaína Letícia. **“Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar**. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 9, n. 2, p. 142-159, 2015.

FRANCO, Luiza. **Mais da metade dos brasileiros acham que direitos humanos beneficiam quem não merece, diz pesquisa**. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2018/08/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-acham-que-direitos-humanos-beneficiam-quem-nao-merece-diz-pesquisa.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 13/08/2018.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFANCIA. *Um Rosto Familiar: A Violência na Vida de Crianças e Adolescentes*. (2017). <Disponível em: [https://www.unicef.org/publications/files/Violence\\_in\\_the\\_lives\\_of\\_children\\_and\\_adolescents.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf)>

GIROUX, H. A. McLAREN, P. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. In: Moreira, A. F. B. SILVA, T. T.da. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Henry. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução**. Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HANASHIRO, O. **A ameaça do medo**. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016. p. 130-131, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.com.br/>

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas sociais. Cadernos Cedes. 55. Políticas Públicas e Educação. Campinas: Unicamp, 2001.p. 30-41.

JORNAL DA GAZETA. PMs e militares torturados na ditadura. Depoimento de Eugenia Zerbine a Comissão Nacional da Verdade e da Comissão da Verdade de São Paulo. Publicado em 11 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s5mzhwGqYrQ>. Acessado em 03/02/2018

JÚNIOR, Nilson Carvalho Crusoé. **O ensino militar na Era Vargas e a formação dos policiais militares da Bahia**. Revista História: Debates e Tendências, v. 10, n. 2, p. 277-292, 2010.

LEITE, Dorgival Renê Tolentino et al. **Educação em Direitos Humanos e sua Importância na (Des)Colonialidade das Instituições Policiais no Brasil**. IV CONEDU (Congresso Nacional de Educação). 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA11\\_ID5311\\_11092017083154.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID5311_11092017083154.pdf)

LIMA, Renato Sérgio de; BUENO, Samira e MINGARDI, Guaracy. **Estado, polícias e segurança no Brasil**. In: Revista Direito GV. São Paulo, V. 12 Nº 1, Jan-Abril de 2016, p.49-85.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

LYRA, Rubens Pinto. **Teoria política e realidade brasileira e suas incidências sobre a conjuntura política atual**. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

MAIA, Luciano Mariz. **Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos**. SILVEIRA, RMG et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Los derechos humanos: un objetivo transversal del currículo**. Estudios Básicos de Derechos, 1999.

\_\_\_\_\_. Abraham. **La Educaion em Derechos Humanos y la Justiça Soial em Educacion**. In: RODINO, Ana María et al. (Ed.). Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Editora da UFPB, 2014.

\_\_\_\_\_. Dilemas y tensiones em torno de La educación em derechos humanos y democracia. In: Revista IIDH. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, nº1, Enero/junio 1985. p. 321-438. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1840/34.pdf>. Acessado em: 01/04/2018.

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>. Acessado em: 01/04/2018.

ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. (2011) Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>. Acessado em: 01/04/2018.

\_\_\_\_\_. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Direitos humanos e aplicação da lei**. Manual de Formação em Direitos Humanos para as Forças Policiais . Genebra: ONU, Série Formação Profissional nº 5, 2001.

\_\_\_\_\_. Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Disponível em: Parte I A, p.4-6. Acesso em: 25 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. I Convenção de Genebra, 1949. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/normativa\\_internacional/Sistema\\_UNU/DH.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_UNU/DH.pdf). Acessado em: 01/04/2016.

\_\_\_\_\_. II Convenção de Genebra, 1949. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/normativa\\_internacional/Sistema\\_UNU/DH.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_UNU/DH.pdf). Acessado em: 01/04/2016.

\_\_\_\_\_. III Convenção de Genebra, 1949. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/normativa\\_internacional/Sistema\\_UNU/DH.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_UNU/DH.pdf). Acessado em: 01/04/2016.

\_\_\_\_\_. IV Convenção de Genebra, 1949. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/normativa\\_internacional/Sistema\\_UNU/DH.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_UNU/DH.pdf). Acessado em: 01/04/2016.

OEA. Protocolo Adicional à Convenção Americana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais," **Protocolo de San Salvador**. 1988. Disponível em: [http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo\\_de\\_san\\_salvador.htm](http://www.cidh.org/basicos/portugues/e.protocolo_de_san_salvador.htm). Acessado em: 01/04/2018.

PASSOS, Andréa da Silveira. [et al.]. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública** / Secretaria Nacional de Segurança Pública, Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, Brasília, 2014.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo de. **Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas**. Estudos Avançados, v. 11, n. 30, 1997, p. 117-134.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/8809/4716>. Acessado em: 01/04/2018.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos**. Emilio García Méndez, p. 20, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. Dispositio, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

RIBEIRO, Jefferson Sousa et al. **FORMAÇÃO POLICIAL EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA TRANSVERSALIZAÇÃO CURRICULAR**. Revista FAMA de Educação, Tecnologia e Informação, v. 1, n. 1, 2015.

ROLIM, Marcos. **A síndrome da rainha vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI**. Zahar, 2006.

SACAVINO, Susana. **Direitos humanos, reconhecimento e educação**. Revista Espaço Pedagógico, v. 19, n. 1, 2012.

SANTOS JUNIOR, Aldo Antônio dos; DOS SANTOS, Aldo Antonio Hostins; DA SILVA, Adriano Ferreira Alves. **A CIÊNCIA POLICIAL NO BRASIL**. Revista Eletrônica Direito e Política, v. 8, n. 1, p. 623-648, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 313-334, 2007.

SIMÃO, Severino da Costa. Participação e Governança: **O caso da 1ª conferência nacional de segurança pública/2009**.

SOARES, Luiz Eduardo. **Novas políticas de segurança pública**. Estudos Avançados, v. 17, n. 47, p. 75-96, 2003.

\_\_\_\_\_. Luiz Eduardo. Por que tem sido tão difícil mudar as polícias?. In: .KUCINSKI, Bernardo et al. **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. Boitempo Editorial, 2015.

SOUZA, Adilson Paes de. **A educação em direitos humanos na polícia militar**. São Paulo (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Direito, 2012. 156 p.

TAVARES, Celma; BALESTRERI, Ricardo Brizola. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 487-504, 2007.

TOSI, Giuseppe. ZENAIDE, M. N. Tavares. **Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil**. In: RODINO, Ana María et al. (Ed.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. Editora da UFPB, 2016.

UNESCO. **Plano de Ação**. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. 2ª Fase, Brasília: UNESCO, 2012.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitille. Políticas Públicas na perspectiva dos direitos humanos: um campo em construção. *SUR*.v.8.n.14. jun.2011.p. 42.

VIOLA, S. E. **Políticas de educação em direitos humanos**. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

VIOLIN, Tarso Cabral. **Uma análise crítica do ideário do “terceiro setor” no contexto neoliberal e as parcerias entre a administração pública e sociedade civil organizada no Brasil**. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **Relatório experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: PNDH-SSP-CEDDHC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Globalização, educação em direitos humanos e currículo**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 1, n. 1, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina**. In: RODINO, Ana María et al. (Ed.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. Editora da UFPB, 2016.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, 2016.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA - 2014**

**ANEXO B – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA POLÍCIA MILITAR DA PARAÍBA – 2016**

**ANEXO C – DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

## APÊNDICES

### APENDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

#### **FOMULÁRIO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO)**

##### **\* *DOCENTES DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS***

**1. Idade (    )**

**2. Qual seu grau de instrução:**

(    ) Ensino Médio (    ) Superior Completo (    ) Superior Incompleto (    ) Pós-Graduação

**3. Se é Policial Militar, quanto tempo de serviço na PMPB?**

---

**4. Há quanto tempo você é docente ?**

**Caso sejam anos:** (    ) disciplina direitos humanos (    ) outras disciplinas afins

**Caso sejam meses:** (    ) disciplina direitos humanos (    ) outras disciplinas afins

**5. Você já teve acesso aos documentos nacionais e internacionais de direitos humanos?**

(    ) Sim (    ) Não

• Se “sim”, quais?

(    ) Matriz Curricular Nacional para Profissionais de Segurança Pública (    ) PNEDH (    )  
PNDH's (    ) Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (    ) Outros

**6. Você se utiliza de quais fontes bibliográficas para a elaboração das suas aulas?**

(    ) ONU (    ) OEA (    ) SENASP-MJ (    ) Cruz Vermelha Internacional (    ) Outros

• Se “outros”, quais?

---



---

**7. Dentre os temas previstos na ementa da disciplina, quais você considera mais importantes para a atuação policial?**

---

---

---

**8. Quais foram as metodologias adotadas durante as aulas?**

( ) seminários ( ) aulas expositivas ( ) discussões críticas entre instrutor e alunos ( ) vídeos ( ) Leitura em grupo de leis sobre os DH' ( ) outras

**9. No início da disciplina direitos humanos você apresentou a ementa e o plano de aula aos alunos?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não me lembro

**10. Você percebeu que tipo de reação dos alunos à disciplina direitos humanos?**

---

---

---

**11. Você encontrou dificuldade em lecionar a disciplina direitos humanos?**

( ) Sim ( ) Não

- Se “sim”, quais?

---

---

---

**12. Foi abordada a relação “atividade policial militar e direitos humanos?”**

( ) Sim ( ) Não

- Se “sim”, comente.

---

---

---

**13. Durante as aulas foram trabalhados temas acerca da condição do policial militar como sujeitos de direitos humanos? Comente.**

---

---

---

**14. No final da disciplina você percebeu mudança no que diz respeito a compreensão acerca dos alunos sobre os direitos humanos?**

( ) Sim ( ) Não

- Se “sim”, quais?

---

---

---

**15. Na sua opinião, quais as razões que fizeram com que os PNDH's (1996, 2002 e 2009), e o PNEDH (2003) definem como meta do estado democrático de direito, o ensino dos direitos humanos para o sistema de justiça e segurança?**

---

---

---

**16. Na sua visão, nesses últimos 30 anos de estado democrático de direito, a educação em direitos humanos tem contribuído para a mudança de mentalidade, cultura e prática policial?**

( ) Sim ( ) Não

- Se “sim”, de que forma?

---

---

---

**17. Você tem contato com alguma entidade pública ou civil, seja nacional ou estadual, ligada à defesa dos direitos humanos?**

( ) Sim ( ) Não

- Se “sim”, quais?

---

---

---

**APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES****FOMULÁRIO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO)*****\*DISCENTES***

**1. Idade (    )**

**2. Qual seu grau de instrução:**

(    ) Ensino Médio (    ) Superior Completo (    ) Superior Incompleto (    ) Pós-Graduação

**3. Qual sua compreensão acerca dos Direitos Humanos?**

---

---

---

**4. Você achou importante a disciplina Direitos Humanos no CFSD? Explique.**

---

---

---

**5. Após a disciplina Direitos Humanos, sua concepção sobre os direitos humanos continuou a mesma?**

---

---

---

**6. Você entende que a atividade policial tem relação com os direitos humanos?**

---

---

---

**7. Durante a disciplina, você conseguiu se enxergar como sujeito detentor dos direitos humanos?**

---

---

---

**8. O que você aprendeu de mais importante através da disciplina direitos humanos?**

---

---

---

**9. Você percebeu o uso da filosofia dos direitos humanos em outras disciplinas do CFSD?**

Se sim, exemplifique.

---

---

---

**10. No início da disciplina direitos humanos foi apresentada a ementa e o plano de aula?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não me lembro

**11. Como a disciplina foi abordada pelo instrutor?**

( ) seminários ( ) aulas expositivas ( ) discussões críticas entre instrutor e alunos ( ) vídeos ( ) exposição de leis ( ) outras

**12. Durante a disciplina direitos humanos, houve uma aproximação maior entre o instrutor e os alunos?**

---

---

---

**13. Quanto ao instrutor de direitos humanos, você considera que ele tinha domínio dos conhecimentos inerentes à disciplina? Ele conseguiu repassar o conteúdo?**

---

---

---

**14. Você considera que a disciplina deveria ter sido aplicada de forma diferente? Caso sim, explique.**

---

---

---

**15. Considerações finais (caso queira fazer alguma observação):**

---

---

---

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.