



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

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS AO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À
VIOLÊNCIA – PROERD DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

GUINALDO DA COSTA LIRA JÚNIOR

JOÃO PESSOA/PB

2020

GUINALDO DA COSTA LIRA JÚNIOR

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS AO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À
VIOLÊNCIA – PROERD DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

JOÃO PESSOA/PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L768c Lira Junior, Guinaldo da Costa.

Contribuições teórico-metodológicas da educação em direitos humanos ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD do Estado do Rio Grande do Norte / Guinaldo da Costa Lira Junior. - João Pessoa, 2020.

137 f.

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

1. Educação em direitos humanos. 2. PROERD. 3. Políticas públicas. I. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. II. Título.

UFPB/CCJ

CDU 37:342.7(043)

GUINALDO DA COSTA LIRA JÚNIOR

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS AO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À
VIOLÊNCIA – PROERD DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

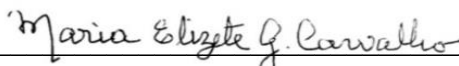
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

Aprovado em: 16 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide – Orientadora PPGDH
Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho – Avaliadora Interna
Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Lúcia Lemos Dias de Moura – Avaliadora Externa
Universidade Federal da Paraíba

DEDICATÓRIA

À minha esposa Sonaly, minha amada, que em um dos momentos mais difíceis de minha vida não me permitiu fraquejar, segurando firme minha mão me fez seguir em frente.

Ao meu filho Gustavo, meu amor maior e meu pequeno, consolidação do meu maior sonho: Ser pai!

À meus pais Dal e Nice, meus amores e meus heróis verdadeiros, sólidos alicerces de tudo que sou.

À meu irmão Diego, meu caçula amado, por suas palavras sempre de incentivo.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus, que por sua generosidade me presenteia diuturnamente com momentos como este.

À minha família, minha motivação mais intensa, pelo integral e irrestrito apoio incondicional e incentivo que me faz sempre ir mais além.

Ao meu tio Assis Souza, professor da UFCG, por me acender a luz deste mestrado em um momento onde quase tudo me parecia escuro.

Aos meus professores, amigos e colegas de mestrado, pela compreensão sobre minhas imperfeições, minhas limitações e por me ensinarem a ser mais humano.

Ao Capitão Romão Inácio, coordenador operacional do PROERD no RN, pelo apoio nesta pesquisa disponibilizando gentilmente todas as informações solicitadas.

Aos meus companheiros Instrutores PROERD do RN, verdadeiros heróis, que persistem em não desistir apesar de todas as barreiras com as quais nos deparamos, acreditando que um amanhã melhor é fruto daquilo que construímos no dia de hoje.

À minha orientadora de Mestrado, Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, uma flor, a quem dedico meus agradecimentos especiais, com todo carinho, respeito e admiração por sua história de vida, de lutas em prol dos mais vulneráveis e em favor dos Direitos Humanos. Sou extremamente grato por ter tido a oportunidade de ser pela senhora orientado, a senhora que é um dos mais admiráveis baluartes vivos dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, sem a qual este caminho de pesquisa teria sido infinitamente mais árduo.

À Universidade Federal da Paraíba através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos na pessoa dos professores Gustavo Barbosa de Mesquita Batista, coordenador do Núcleo, e Suelídia Maria Calaça, diretora do Núcleo, pelo acolhimento, pela compreensão de minhas limitações, pela paciência no ensino e por terem contribuído de tantas formas para a realização deste sonho.

À Ahyanna Monteverde, secretária do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, pela disponibilidade em nos ajudar, enquanto alunos, nos percursos administrativos.

A todos os defensores dos Direitos Humanos que, apesar das intempéries, insistem em querer um mundo melhor e mais humano.

*Ensina a criança no caminho que ela deve andar,
e, ainda quando for grande,
não se desviará dele.*

Provérbios 22:6.

LIRA JÚNIOR. G. C. **Contribuições teórico-metodológicas da Educação em Direitos Humanos ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD do Estado do Rio Grande do Norte**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020. 138p.

RESUMO

A violência social, presente em nosso cotidiano, possui as mais variadas origens, dentre elas o consumo de drogas, restando claro que as estratégias repressivas não surtiram os efeitos pretendidos. O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD se apresenta como alternativa de caráter educacional e preventivo ao uso de drogas e violência. Nesta dissertação, nos propomos a responder a seguinte **problemática**: Poderia a transversalidade da Educação em Direitos Humanos oferecer contribuições teórico-metodológicas ao PROERD na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos? Para isto, estabelecemos como **objetivo geral**, analisar o PROERD, por meio de seu Currículo para crianças do 5º ano do ensino fundamental, sob a perspectiva de uma política pública de enfrentamento e prevenção às drogas buscando investigar possíveis pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos que o auxiliem na construção de uma cultura de direitos humanos, e como **objetivos específicos**, temos: a) Conceituar o PROERD dentro do campo das políticas públicas de enfrentamento e prevenção às drogas no Brasil investigando o papel do Instrutor PROERD como um educador social; b) Delimitar o campo das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, discorrendo sobre sua historicidade, planos, diretrizes, concepções e princípios; c) Analisar o Currículo do PROERD para o 5º ano do ensino fundamental buscando investigar e identificar nele pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos, firmando assim sua correlação com os Direitos Humanos, que lhe permitam contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos. A **metodologia** se configura como de uma pesquisa com finalidade básico-estratégica, abordagem qualitativa e de objetivo descritivo-explicativa, que utiliza o método indutivo, com procedimentos de coleta de dados bibliográficos e documentais e análise de conteúdo (Bardin, 1977), a partir da ótica da pedagogia crítica. Como **resultados** obtivemos a conceituação do PROERD no campo das políticas públicas de enfrentamento e prevenção às drogas no Brasil, a delimitação do campo epistêmico das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos e a identificação de pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos no currículo analisado. Por **conclusão** podemos afirmar que o PROERD é uma política pública sobre drogas, de caráter educativo e preventivo, que dialoga com os conteúdos dos Direitos Humanos por meio da transversalidade da Educação em Direitos Humanos, auxiliando assim, na construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Palavras-chave: PROERD. Políticas Públicas. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

Social violence, present in our daily lives, has the most varied origins, among them the consumption of drugs, making it clear that repressive strategies did not have the intended effects. The Educational Program on Resistance to Drugs and Violence - PROERD presents itself as an educational and preventive alternative to the use of drugs and violence. In this dissertation, we propose to answer the following **problem**: Could the transversality of Education in Human Rights offer theoretical and methodological contributions to PROERD from the perspective of building a culture of human rights? For this, we established as a **general objective**, to analyze PROERD, through its Curriculum for children of the 5th year of elementary school, under the perspective of a public policy of confrontation and prevention of drugs seeking to investigate possible clues of the transversality of Education in Rights Humans that assist in the construction of a culture of human rights, and as **specific objectives**, we have: a) Conceptualize PROERD within the field of public policies to confront and prevent drugs in Brazil, investigating the role of Instructor PROERD as a social educator; b) Delimit the field of public policies on Education in Human Rights, discussing its historicity, plans, guidelines, concepts and principles; c) Analyze the PROERD Curriculum for the 5th year of elementary school seeking to investigate and identify in it clues of the transversality of Education in Human Rights, thus establishing its correlation with Human Rights, which allow it to contribute to the construction of a culture of rights humans. The **methodology** is configured as a research with basic-strategic purpose, qualitative approach and descriptive-explanatory objective, which uses the inductive method, with procedures for the collection of bibliographic and documentary data and content analysis (Bardin, 1977), from the perspective of critical pedagogy. As a **result**, we obtained the conceptualization of PROERD in the field of public policies to confront and prevent drugs in Brazil, the delimitation of the epistemic field of public policies on Education in Human Rights and the identification of clues of the transversality of Education in Human Rights in the analyzed curriculum. In **conclusion**, we can state that PROERD is a public policy on drugs, of an educational and preventive nature, which dialogues with the contents of Human Rights through the transversality of Education in Human Rights, thus helping to build a culture of Human Rights.

Keywords: PROERD. Public policy. Human Rights Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Logotipos Oficiais da marca D.A.R.E.	40
Figura 2 - Logotipos da marca PROERD no Brasil.	42
Figura 3- Publicação no Jornal do Commercio (RJ) em 14 de agosto de 1992.	43
Figura 4 - Publicação no Jornal do Brasil (RJ) em 27 de agosto de 1992.....	44
Figura 5 - Brasão da CIPRED/RN.....	51
Figura 6 - Imagens do I Encontro Técnico-Pedagógico do PROERD.	52
Figura 7 - Sessão Solene na Assembleia Legislativa do RN em homenagem ao Programa Educacional de Resistência às Drogas do RN.	55
Figura 8 - Currículos do D.A.R.E.....	63
Figura 9 - Conceitos presentes nas Lições do Currículo para o 5º anos.	65
Figura 10 - Exemplo de slide utilizado nas aulas do PROERD.	66
Figura 11 - Exemplo de vídeo (print) utilizado nas aulas do PROERD.....	66
Figura 12 - Capa e Sumário do Livro do Estudante PROERD.	67
Figura 13 - Roda de competências de aprendizagem sócio e emocional segundo CASEL.	69
Figura 14 - Distinção entre a noção de Direitos Humanos e direitos de cidadania.	76

LISTA DE SIGLAS

BG	Boletim Geral
CASEL	Social and Emotional Learning
CF	Constituição Federal do Brasil
CFIP	Curso de Formação de Instrutores PROERD
CIPRED	Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas
CNCG	Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAD	Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CT	Centro de Treinamento
D.A.R.E.	Drug Abuse Resistance Education
DE	Diretoria de Ensino
DGA	Diretoria de Gestão de Ativos
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DNPC	Diretrizes Nacionais de Polícia Comunitária
DPPA	Diretoria de Políticas Públicas e Articulação Institucional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
FUNAD	Fundo Nacional Antidrogas
FUNCAB	Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de Abuso
ICC	Instituto Carioca de Criminologia
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
LAPD	Departamento de Polícia de Los Angeles
LAUSD	Distrito Escolar Unificado de Los Angeles
MC	Ministério da Cidadania
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
MJSP	Ministério da Justiça e da Segurança Pública

MTDP	Modelo de Tomada de Decisão PROERD
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PHN	Por Hoje Não
PM	Polícia Militar
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PMES	Polícia Militar do Espírito Santo
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PMRN	Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte
PMSC	Polícia Militar de Santa Catarina
PNAD	Política Nacional sobre Drogas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNSPDS	Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança com Cidadania
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RWJF	Robert Wood Johnson Foundation
SAB	Scientific Advisory Board
SAMHSA	Substance Abuse and Mental Health Services Administration
SEL	Socio-Emotional Learning Theory
SENAD	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
SENAPRED	Secretaria Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas
SUSP	Sistema Único de Segurança Pública
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO ÀS DROGAS	24
2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA	24
2.2 A VIOLÊNCIA DAS DROGAS COMO PROBLEMA DE POLÍTICA PÚBLICA.....	28
2.3 O SISTEMA NACIONAL DE POLÍTICAS DE DROGAS NO BRASIL.....	36
2.4 O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD	38
2.4.1 <i>Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)</i> : a gênese do PROERD.....	38
2.4.2 PROERD: do conhecimento à sua regulamentação no Brasil.....	42
2.4.3 O PROERD como política pública no Rio Grande do Norte e seus objetivos	48
2.4.4 Currículos do PROERD.....	56
2.4.4.1 Historicidade dos currículos do PROERD	56
2.4.4.2 Atuais currículos do PROERD	61
2.4.5 O Policial PROERD: um educador social	70
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	76
3.1 PLANO MUNDIAL E DÉCADA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	78
3.2 PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	81
3.3 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	83
3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS	87
3.4.1 Concepção e abordagens da Educação em Direitos Humanos	87
3.4.2 Princípios da Educação em Direitos Humanos	92
4. PISTAS PARA TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO PROERD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	98
4.1 TOMADA DE DECISÃO E AUTONOMIA	101
4.2 AS DROGAS, SEUS FATORES DETERMINANTES E A DECISÃO RESPONSÁVEL DO SUJEITO DE DIREITOS	103

4.3 RISCO SOCIAL, SEGURANÇA PESSOAL E PROTEÇÃO SOCIAL	107
4.4 PRESSÃO GRUPAL E RESISTÊNCIA ÀS DROGAS	110
4.5 SINAIS DE TENSÃO, DILEMAS E CONFLITOS INTERPESSOAIS.....	111
4.6 COMUNICAÇÃO SOCIAL.....	113
4.7 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O BULLYING.....	115
4.8 SOLIDARIEDADE HUMANA	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

1 INTRODUÇÃO

A violência social na atualidade se processa de várias facetas e modos de manifestação, afetando os espaços de convivência familiar, educacional e comunitário. O policial militar vinculado à programas educacionais de prevenção à violência se aproxima do sistema escolar como instância de mediação orientando, a escola e os sujeitos nela envolvidos, sobre assuntos que impactam na preservação e proteção da vida.

Com o processo de redemocratização na década de oitenta no Brasil, os Direitos Humanos passaram a incorporar a rotina dos agentes públicos de segurança. A proteção dos Direitos Humanos entrou em sua pauta, seja em ações de prevenção à violência ou em ações de gerenciamento de crise em presídios e junto aos conflitos sociais envolvendo diferentes coletivos sociais, como indígenas, trabalhadores rurais, ou mesmo, outros coletivos urbanos como sem teto, atingidos por desastres, ou ainda, vitimados em tempos de pandemia, dando suporte às ações de emergência em saúde.

Com o regime democrático alterou-se o campo da formação das forças de segurança com a inserção dos Direitos Humanos (DH), a exemplo do Manual das Nações Unidas “Direitos Humanos e Aplicação da Lei – Manual de Formação em Direitos Humanos para as Forças Policiais” traduzido e publicado pelo Instituto Carioca de Criminologia sob o título “A Polícia e os Direitos Humanos”. Da Anistia Internacional até a Cruz Vermelha Internacional e universidades, começaram a brotar novos processos e estratégias educativas com vista à formação de uma polícia que atuasse com base nos princípios da ordem democrática. Para tanto, matrizes nacionais curriculares, cursos de especialização, inserção de disciplina de Direitos Humanos em academias de policiais, bolsas de estudos, Jornadas e Eventos, renovaram a cultura de formação com vistas a fazer com que os agentes públicos promovessem uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

O Coronel Carlos Magno Nazareth Cerqueira, fundador e membro do Instituto Carioca de Criminologia (ICC), comandou a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) durante os dois mandatos do Governador Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1995), introduzindo naquela Corporação experiências de modalidades preventivas em segurança pública que tivessem como perspectiva, a redução da violência social e institucional de modo a promover reformas e ajustes no modo de conduzir a política criminal. Para tanto, contou com a cooperação técnica das Nações Unidas, com o objetivo de “implementar programas de Direitos Humanos para as polícias brasileiras” (CERQUEIRA, 2002, p. 753).

Cerqueira teve preponderante papel na tentativa de humanização das atividades policiais-militares. Foi ele o precursor das modalidades de Polícia Comunitária no Brasil, na década de 1980, e do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) em 1992.

As modalidades preventivas em segurança cidadã buscaram aproximar a polícia da sociedade, assim como mudar o paradigma reativo e repressivo da polícia que é objeto de graves denúncias de violações aos Direitos Humanos. Adentrar ao regime democrático exigia, portanto, repensar o modo de agir e de pensar dos agentes de segurança pública em relação aos Direitos Humanos, conforme os padrões internacionais de administração policial das Nações Unidas.

Limitar o uso excessivo e ilegal da força dentro de parâmetros legais passou a ser objeto central da ação governamental com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em suas três versões, a primeira de 1996, a segunda de 2002 e a terceira de 2009 (BRASIL, 1996; 2002; 2009).

Para Cerqueira (2002) na ordem democrática a polícia tem como princípio e obrigação ser submetida ao controle legal, político e social, seja através de corregedorias, ouvidorias, conselhos de defesa e comitês de prevenção à tortura, como foram previstos nas metas de ações do Programa Nacional de Direitos Humanos.

A construção de uma ordem democrática requer da polícia, aperfeiçoamento profissional e ético, de modo que se pautem no conjunto de instrumentos legais que aperfeiçoam a vida democrática. Nesse processo, lidar com a violência e suas causas, passou a desafiar os agentes da segurança, de modo a criar novas perspectivas de ação, que promovessem a vida e ao mesmo tempo, o respeito aos Direitos Humanos. Surge então, como uma alternativa, o **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)**.

O PROERD, resumidamente, pode ser conceituado como um programa de caráter preventivo social originado nos Estados Unidos da América (EUA) na década de oitenta, trazido ao Brasil em 1992 e posto em prática por diversas Polícias Militares (PMs) no país.

O Programa foi incorporado nas Polícias Militares por várias unidades federativas do Brasil como estratégia de promover ações preventivas de enfrentamento ao problema das drogas e da violência, uma vez que, a política hegemônica no tema se pauta por uma perspectiva penal não dando conta da extensa demanda de ações preventivas envolvendo vários campos da política pública.

Nossa pesquisa pretende somar aos demais estudos no campo dos Direitos Humanos, com o objetivo de refletir, de que modo, a abordagem da Educação em Direitos Humanos pode

contribuir com o processo educativo desenvolvido pelo PROERD no Estado do Rio Grande do Norte.

Educar em e para os Direitos Humanos é formar cidadãos enquanto sujeitos de direitos, reverberando no desenvolvimento de indivíduos detentores de maior autonomia política, de participação ativa e responsável junto à comunidade, capazes de contribuir efetivamente à formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Desta forma, sob a perspectiva de que a Educação em Direitos Humanos exige políticas públicas, consideramos que o PROERD enquanto programa vinculado – por origem, objetivos e conteúdo – aos Direitos Humanos, traz um currículo que se consolida como compatível e contextualizado, realizando-se junto ao público infantojuvenil e integrando à escola, família e comunidade, sob a mediação de policiais militares devidamente preparados para uma abordagem transversal e transdisciplinar dos processos de (re)construção de conhecimentos, formando multiplicadores.

Neste contexto de análise, concebendo o PROERD correlato ao campo epistêmico da Educação em Direitos Humanos, **delimitamos** esta investigação a partir das múltiplas configurações locais do citado Programa e o especificamos segundo suas experiências no Estado do Rio Grande do Norte (RN), onde o mencionado Programa se caracteriza pelo atendimento desde o ano de 2002, dentre outros, de adolescentes estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, com atividades que integram a Polícia Militar, as escolas, as famílias e suas respectivas comunidades, constituindo-se, ao menos sobre nossa visão inicial, teórica e conceitualmente como um Programa de Educação em Direitos Humanos.

No contexto da Educação em Direitos Humanos, a **problemática** relativa aos currículos que sejam capazes de se constituir como referência teórico-metodológica à sua implementação nos espaços de educação – formal, não-formal ou informal – representa uma preocupação das atuais pesquisas no aludido campo de estudos.

Partindo da problemática de prevenção ao uso indevido de drogas e às diversas formas de violência, o PROERD, numa perspectiva de promoção da cidadania junto a estudantes infantojuvenis, a partir de contextos formais de ensino e aprendizagem, configura-se, em teoria, como prática de EDH, cujo problema em análise pode ser sintetizado na seguinte indagação: **Poderia a transversalidade da Educação em Direitos Humanos oferecer contribuições teórico-metodológicas ao PROERD na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos?**

O objeto de pesquisa como delimitado, tem como **justificativa** o caráter inédito, sendo de visível relevância e necessária importância social, apresenta-se, também, imenso em critérios

peçoais, profissionais e intelectuais que justificam sua problematização no campo dos Direitos Humanos, sob perspectiva de fomento à educação nesta área. Exporemos então, por um breve período em primeira pessoa, os nossos critérios justificantes.

Pessoalmente, apenas vagamente ouvira falar do PROERD, o que me ocorrera ainda em minha cidade natal, Guarabira/PB. Ingresso desde o ano de 2004 na Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte (PMRN) sempre trabalhei na região interiorana do agreste potiguar, área não abrangida pelo Programa à época, o que o tornava uma modalidade de policiamento alheia ao nosso universo de ação. Em 2010, despertei meu interesse pelo PROERD ao ler no Boletim Geral (BG) da PMRN¹ sobre a abertura de um processo interno destinado a selecionar novos policiais militares (PMs) para se tornarem Instrutores do PROERD². Busquei então leituras e informações que pudessem ampliar meu universo de visão a fim de “ver se me identificava” com o Programa.

De posse disso, ainda em 2010, submeti-me à referida seleção e suas fases: análise curricular, redação sobre o PROERD, entrevista com a coordenadora estadual do Programa e uma oficina teatral sobre direitos das crianças e adolescentes (foi tenso, mas gratificante.). Aprovado, fui submetido com cerca de trinta outros PMs ao Curso de Formação de Instrutores PROERD (CFIP), realizado na Escola Doméstica³, em Natal/RN. O curso, ocorrido entre junho e julho de 2010, teria duração de duas semanas, contudo se estendeu por quatro semanas em virtude de ter sido realizado no mesmo período que a Copa do Mundo de Futebol na África do Sul (No Brasil, país do futebol, a Copa é prioridade.). O Curso foi inesquecível. Não pela Copa, claro! Mas pelo conteúdo trazido, a forma de trabalho e a integração dos alunos, as técnicas de humanização dos participantes, as oficinas teatrais, musicais e de sensibilização dos instrutores e o principal, a conscientização de que por debaixo da farda há um ser humano dotado de sentimentos e emoções. Penso que todos os PMs deveriam passar por este Curso como parte de sua formação profissional. Curso concluído, fui transferido para fazer parte da Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas (CIPRED), sobre a qual escreverei mais adiante.

¹ O Boletim Geral, no âmbito das forças militares, se trata de um documento interno análogo a um Diário Oficial destinado a publicizar atos e fatos inerentes à vida operacional e profissional das Corporações militares e de seus integrantes.

² Instrutor do PROERD, ou simplesmente, Instrutor PROERD é a nomenclatura atribuída ao policial militar que após ser selecionado e capacitado através do Curso de Formação de Instrutores PROERD passa a desenvolver as atividades do Programa.

³ “A Escola Doméstica de Natal, fundada em 1 de setembro de 1914, faz parte de um complexo de ensino, como sua primeira instituição escolar. [...] sem fins lucrativos [...] O fundador da ED, como a Escola Doméstica de Natal é também reconhecida, foi o poeta, político e arauto da educação feminina Henrique Castriciano, o qual por anos e anos viajou pela Europa na tentativa de colher informações para uma escola doméstica, a qual teria como objetivo valorizar o cotidiano familiar e fazê-lo no plano da integração social da mulher”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Dom%C3%A9stica_de_Natal>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Iniciei minhas atividades como Instrutor do PROERD, ainda setembro de 2010, juntamente com outros três colegas, tendo como nossa primeira experiência a cidade de Nova Cruz/RN, na qual residíamos. Trabalhei também em cidades vizinhas. Através disto, pude me aproximar e acompanhar de perto as realidades das escolas, dos professores, dos alunos e de suas famílias, tomando parte e sempre que possível me inserindo em seu cotidiano, me sentindo parte de suas carências e seus êxitos.

Ao longo deste período, acompanhando os contextos sociais das escolas e de seus integrantes, pude verificar de perto a carência de informações sobre os Direitos Humanos junto não só ao corpo de alunos, mas também junto aos demais membros da comunidade escolar. Seja o direito à educação, ao acesso, permanência e qualidade na educação, o direito à alimentação saudável, saúde e segurança, ao desenvolvimento integral, à cidadania ou qualquer outro direito. Afinal, apenas quem conhece seus direitos, pode exigí-los.

A partir destas vivências, compreendo a importância e entendo que o PROERD apresenta relevância ímpar como ferramenta para a contribuição no campo da conscientização sobre a existência de Direitos Humanos e sua proteção, consolidando-se por meio de um processo educativo em/para os Direitos Humanos, e ainda, por meio da integração de seus atores sociais (alunos, escola, família e polícia militar), tem a oportunidade de trabalhar o indivíduo como elemento de uma coletividade e para a coletividade no exercício da cidadania, encontrando-se, imerso no contexto de políticas públicas que objetivam o desenvolvimento humano.

Apesar de tantas inspirações, no campo pessoal também encontrei dificuldades. Exemplo foram os prazos. É incrível como as pessoas estavam certas ao afirmar que “passa voando”. Principalmente como em meu caso, onde tive que reformular a pesquisa por completo faltando apenas oito meses para o prazo final de defesa, e ainda, conciliar aulas e pesquisa com meu trabalho policial, minha atividade enquanto líder classista (a presidência de uma Associação de policiais militares de nossa região), tratamento de saúde pessoal, tudo isso sem esquecer de ser pai, filho e esposo de uma linda família em meio a um contexto de pandemia.

Sob o ponto de vista **profissional**, ao longo de dezesseis anos como policial militar do RN e há dez anos no Programa, tive a oportunidade de desenvolver minhas atividades como Instrutor do PROERD em diversas cidades (Santo Antônio, Brejinho, Passagem, Montanhas, Passa e Fica, Serra de São Bento e Lagoa D’Anta) e junto a cerca de três mil alunos. Fulcro nas experiências vivenciadas ao longo deste período, pude observar e refletir sobre os objetivos propostos e atingidos pelo Programa, suas oscilações diante do tempo, espaço e interesses internos e externos, além de seus desafios e possibilidades sob uma perspectiva de preservação

da vida e de formação para uma cidadania participativa, mediante uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos.

A seara profissional além de motivações também me trouxe limitações. Por exemplo, na condição de policial militar e servidor público estadual – concebendo claramente a relação intrínseca entre a atividade policial militar, os Direitos Humanos e o PROERD, este tido como o Programa social da PM –, busquei junto à Polícia Militar do RN a autorização para o afastamento de minhas atividades laborais para fins de qualificação. Afinal, o campo dos Direitos Humanos e o objeto de pesquisa (PROERD) são temáticas inerentes ao trabalho da Polícia Militar, portanto, a contribuição científica à Instituição e ao Programa seria de grande valia. Tal direito é assegurado a diversas categorias de servidores públicos. Todavia, descobri que não há uma legislação específica aplicável ao militar estadual do RN para este caso, sendo, por vezes, utilizada analogamente a legislação destinada aos servidores civis do Estado. Enfim, na prática a autorização de afastamento para fins de qualificação se trata de um ato discricionário do Comandante Geral da Corporação e eu não obtive tal anuência, tendo, portanto, que administrar trabalho e estudos durante todo mestrado.

Diante dos aspectos pessoais e profissionais já expostos, busquei compreender a possível correlação entre o PROERD e os Direitos Humanos, deparando-me com uma escassez sobre esta temática. Assim, no âmbito **intelectual**, realizei ampla busca sobre o assunto em análise e verifiquei que, dada a escassez de pesquisas a este respeito, o PROERD adquire relevância ao ponto de justificar este estudo. Insta firmar, que o referido Programa já abalizou estudos em outros trabalhos, nos quais, aquele foi delimitado em campos como o da pedagogia, segurança pública, e até mesmo, assistência social, o que resultou por me acrescentar interesse ao tema, reafirmando a latência interdisciplinar, transdisciplinar e transversal contida no Programa. Entretanto, pude observar que nenhuma das pesquisas detectadas utilizou uma abordagem tal qual aqui proposta, ou seja, sobre a possibilidade de ser identificada uma transversalidade da Educação em Direitos Humanos no PROERD.

Dentre as motivações intelectuais, um limitação mudou os rumos da metodologia utilizada na pesquisa. De início, minha pretensão era realizar uma pesquisa de campo com público amostral composto por alunos de uma sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, seu professor, o diretor da escola, o policial Instrutor do PROERD e dois pais ou responsáveis por alunos os quais seriam submetidos a questionários e entrevistas, a fim de qualificarmos e quantificarmos os dados na tentativa de avaliar os resultados do PROERD na construção de uma cultura dos Direitos Humanos a partir da visão dos pesquisados. Contudo, nossas pretensões foram alteradas em decorrência da pandemia de COVID-19. Particularmente, em

nada me senti desmotivado. Ao contrário, apenas reforcei a convicção da riqueza deste objeto sobre o qual ora me debruço em estudos, assinalando a mim e aos que por ventura também venham a se interessar por estudar o PROERD que estamos apenas no início da caminhada.

Desta forma, estes três aspectos, reforçam a relevância e a necessidade desta pesquisa, a qual **pretende** ampliar as perspectivas dos atuais estudos em Educação em Direitos Humanos, proporcionando uma visão inédita e original, sobre o PROERD.

Ao delinear o PROERD numa perspectiva teórico-conceitual e metodológica de Educação em Direitos Humanos, reconhecemos, de início, que o “princípio educativo”, como pensado em Dias (2007, p. 442), remete à discussão sobre a Educação como Direito Humano e sobre as políticas públicas para a efetivação dos Direitos Humanos. Assim, o problema da metodologia, neste campo específico de estudos, apresenta-se como fundamental para os avanços necessários.

Como **objetivo geral**, pretendemos analisar o PROERD, por meio de seu Currículo para crianças do 5º ano do ensino fundamental, sob a perspectiva de uma política pública de enfrentamento e prevenção às drogas buscando investigar possíveis pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos que o auxiliem na construção de uma cultura de direitos humanos.

Para isto, estabelecemos como **objetivos específicos**: **a)** Conceituar o PROERD dentro do campo das políticas públicas de enfrentamento e prevenção às drogas no Brasil investigando o papel do Instrutor PROERD como um educador social; **b)** Delimitar o campo das políticas públicas de educação em direitos humanos, discorrendo sobre sua historicidade, planos, diretrizes, concepções e princípios; **c)** Analisar o Currículo do PROERD para o 5º ano do ensino fundamental buscando investigar e identificar nele pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos, firmando assim sua correlação com os Direitos Humanos, que lhe permitam contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos.

Subsidiaremos nossa pesquisa através do **referencial teórico** alicerçado no pensamento de renomados autores, dentre os quais: no tema da violência na e da escola, Abramovay (2012), Arendt (2004), Candau (1999), Waiselfisz (2015) e Foucault (1977); na segurança pública como direito e política pública, dialogaremos com Balestreri (2003), Beato Filho (1999), Cerqueira (1996; 2001; 2002) e Dias (2007; 2010); na perspectiva do desenvolvimento mental e moral trabalharemos com Piaget (1977), na educação em direitos humanos faremos a interlocução com Freire (1986), Macedo (2008), Rodino (2009), Magendzo (2002; 2007), Sader (2007), Silva e Tavares (2013), Tavares (2007), Tosi (2016), Rabenhorst (2008), Cardia (2004) e

Zenaide (2008); na prevenção às drogas e a análise do PROERD refletiremos a partir dos estudos de Nogueira (2010), Perovano (2006), Rateke (2006).

Concebemos a pesquisa como procedimento sistemático adequado à resolução de problemas sociais, esta investigação, será centrada na análise do currículo do PROERD para crianças do 5º ano do ensino fundamental como conteúdo correlacionado aos Direitos Humanos por meio da transversalidade da Educação em Direitos Humanos, objetivando mapear suas possíveis contribuições ao Programa para seu avanço em questões teórico-conceituais.

Para Minayo (2008, P.14) a **metodologia** é caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2008, p. 14).

Esta pesquisa se define metodologicamente como de **finalidade básica estratégica** e se utiliza de uma **abordagem qualitativa**, com **objetivo descritivo e explicativo**, **método indutivo** e **procedimentos de coleta de dados bibliográficos e documentais** com **análise de dados a partir de uma perspectiva crítica**.

Este percurso metodológico foi estabelecido a partir da leitura de Gil (2010, p. 26) que define como **básica estratégica** a pesquisa que proporciona a aquisição “de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” produzidos a partir de uma abordagem **qualitativa** que segundo Minayo (1994, p. 21-22) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Através de seus objetivos se define como **descritiva** por exigir do investigador uma série de informações sobre o elemento de pesquisa com a pretensão de descrever fatos e fenômenos de determinada realidade (TRINIÑOS, 1987, p. 111), e ainda **explicativa**, como explica Gil (2010, p. 43), por preocupar-se com a identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Nos utilizamos do método **indutivo** que para Lakatos e Marconi (2003, p. 86) “é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal”.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados fizemos uso da pesquisa **bibliográfica** subsidiada por dados de livros, artigos, periódicos, internet, jornais outros, e **documental** como documentos oficiais, manuais, relatórios de pesquisas etc (GIL, 2010, p. 50-51) e análise dos dados será norteada por uma **perspectiva crítica** (SILVA; NETO, 2009).

Quanto ao procedimento de análise dos dados adotamos a técnica da análise temática de conteúdo das fontes documentais usada como material educativo do PROERD a partir dos estudos de Bardin (1977). Nesta perspectiva, procedeu-se a leitura flutuante da Cartilha do PROERD utilizada no 5º ano, de modo a identificar e categorizar os eixos temáticos a partir do material analisado, associando a construção teórica do programa com os subsídios teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos, buscando encontrar pontos de transversalidade.

A pesquisa apresenta-se estruturada em cinco capítulos, da seguinte maneira:

Neste primeiro capítulo apresentamos uma breve “Introdução” ao tema de pesquisa delimitando seu objeto e apresentando a problemática na qual está imerso. São trazidas também as justificativas de natureza pessoal, profissional e intelectual, o objetivo geral e os específicos da pesquisa, um breve rol de autores que compõem o referencial teórico e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo, denominado “Políticas Públicas de Enfrentamento e Prevenção às Drogas” trazemos uma revisão bibliográfica de natureza conceitual sobre o Estado, as Políticas Públicas e a violência das drogas como um de seus temas, o Sistema Nacional e as Políticas sobre drogas no Brasil, uma apresentação do PROERD e conceituação do policial como educador social.

Por sua vez, no terceiro capítulo “Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos” também de natureza teórica, mas de caráter documental, apresenta a evolução da Educação em Direitos Humanos a partir do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e da Década da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) no Brasil, sendo encerrado pela conceituação e princípios que constituem a EDH.

Intitulado “Pistas para Transversalidade da Educação em Direitos Humanos no Currículo PROERD: Desafios e Possibilidades”, o capítulo quarto apresenta e sistematiza uma análise dos dados obtidos junto ao currículo do PROERD para o 5º ano do ensino fundamental apresentando a correlação de seu conteúdo com os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, bem como suas contribuições para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

O quinto capítulo denominado “Considerações Finais” apresenta as conclusões, contribuições, limitações e sugestões de estudos sobre o PROERD.

De praxe, seguem as referências que subsidiaram nossa pesquisa.

Desta forma, esta investigação objetiva contribuir para a ampliação da visão sobre o PROERD, sugerindo-lhe contribuições de natureza teórico-metodológicas a partir de uma perspectiva dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO ÀS DROGAS

Neste momento inicial de aproximação teórica da dissertação trazemos o debate acerca do conceito de políticas públicas, para então, abrir o caminho para a caracterização da política de drogas no Brasil e seus desdobramentos para ação do Estado no campo da Justiça, da Segurança Pública e da Educação.

Nesse sentido, torna-se necessária a contextualização da relação entre Estado e sociedade nas políticas públicas, para caracterizar a política de Segurança Pública no Brasil de modo a poder situar uma breve história da Política Sobre Drogas e apresentar o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) como programa de caráter educativo voltado para proteção da vida do cidadão.

2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA

Algumas problemáticas vivenciadas em sociedade acabam atingindo tamanha magnitude que se tornam problemas sociais, passando a ter que ser vistos e tratados como um problema de Estado passando a ter que compor a agenda pública por exigir responsabilidades dos gestores públicos. Denominamos esse conjunto de ações que buscam encontrar soluções para os problemas sociais, de políticas públicas, ou seja, ações ou estratégias que buscam solucionar tais problemáticas considerando o tempo e as condições sociais que os determinam. Com a questão da segurança pública não é diferente, o Estado busca desenvolver programas e ações que fomentem a cultura de paz e combatam a violência e a criminalidade no país. Logo,

Através das políticas públicas o Estado visa ou deveria objetivar a materialização dos direitos constitucionalmente garantidos. A concretização do direito à segurança depende de políticas públicas específicas que assegurem o regular exercício desse direito. De tal sorte, a satisfação do interesse social de pacificação dependerá da implementação de políticas públicas bem definidas e projetadas para possibilitar que um maior contingente de pessoas venha a obter, de modo menos custoso aos cofres públicos, uma proteção mais eficiente do seu direito à liberdade, à vida, à integridade física, à igualdade e ao patrimônio, conforme preceituam os ditames constitucionais (MORAES, 2018, p. 121-122).

A Constituição Federal de 1988 não trata de forma clara e precisa quais são os objetivos, metas e como seriam alcançados para efetivar o que está previsto no Art. 144, que versa sobre a segurança pública. Desse modo, não há uma direção clara na qual seguir, torna-se difícil estabelecer planos e estratégias para as quais não se sabe o objetivo. Há uma discrepância em

relação aos capítulos da Constituição Federal de 1988 que tratam das questões sociais, enquanto o capítulo que versa sobre a saúde pública estabelece objetivos, programas e diretrizes a serem seguidas, o capítulo referente à segurança pública apenas elenca os órgãos responsáveis pela segurança e como esses são mantidos.

Nesse sentido, as políticas públicas, com seus planos, programas e ações vão sendo criadas para melhor esclarecer as estratégias de enfrentamento dos problemas diagnosticados. Programas de Direitos Humanos (BRASIL, 1996; 2002 e 2009) têm atravessado e mobilizado o governo federal a formular ações de políticas de segurança pública que sejam promotoras dos Direitos Humanos, englobando, a realização de mapas de violência, criação de programas de prevenção à violência, criação de ouvidorias e corregedorias, atualização normativa e inserção dos Direitos Humanos no ensino das forças de segurança, conforme preconizam o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2012, p. 21) referente a segunda fase de 2010-2014, em que englobam os servidores públicos, dentre os quais, “diplomatas, servidores de governos locais e municipais, bem como agências fiscais e econômicas, professores, profissionais de saúde pública e assistentes sociais”, envolvendo, ainda, os “agentes da lei, ou seja, policiais, agentes penitenciários e patrulhas de fronteira, bem como forças de segurança e militares, quando lhes é atribuído poder de polícia” e as forças militares.

Para o PMEDH, são necessários alguns passos para construir tal proposta, tais como podemos destacar: a revisão e atualização das políticas de formação inicial e continuada introduzindo de forma obrigatória a inclusão de cursos de Direitos Humanos, preparar os agentes para saber lidar com grupos vulneráveis, editar material e desenvolver metodologias capazes de sensibilizar e aprofundar os conhecimentos da temática na relação com a atuação profissional.

No âmbito nacional o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), que dentre outras importantes disposições, cria e busca implementar o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) no Brasil, conforme veremos no item a seguir, foi uma construção permeada do atravessamento dos Direitos Humanos neste campo da atuação do Estado.

A Constituição Federal de 1988 nos garante os direitos sociais, dentre eles o direito à segurança, conforme o Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Sendo assim, é dever do Estado garantir a segurança dos cidadãos por meio da segurança pública. Entende-se por segurança pública:

[...] um processo sistêmico e otimizado que envolve um conjunto de ações públicas e comunitárias, visando assegurar a proteção do indivíduo e da coletividade e a ampliação da justiça da punição, recuperação e tratamento dos que violam a lei, garantindo direitos e cidadania a todos. Um processo sistêmico porque envolve, num mesmo cenário, um conjunto de conhecimentos e ferramentas de competência dos poderes constituídos e ao alcance da comunidade organizada, interagindo e compartilhando visão, compromissos e objetivos comuns; e otimizado porque depende de decisões rápidas e de resultados imediatos (BENGOCHEA et al., 2004, p. 120 apud CARVALHO; FÁTIMA E SILVA, 2001, p.62).

A questão da segurança pública está atrelada às esferas – social, econômica e sócio-política – de forma direta, envolvendo de forma conflituosa, a segurança do Estado, da sociedade e a segurança pessoal do cidadão. Quando a questão econômica não assegura padrões de igualdade mínimos os conflitos podem se acirrar no nível interpessoal, social e institucional.

A problemática da violência e da criminalidade, por exemplo, é resultado de uma série de fatores e razões englobando essas esferas. É uma reação em cadeia, dessa forma, tentar solucionar o problema de forma isolada é, na maioria das vezes, ineficaz. Em relação aos fatores que levam à violência e a criminalidade é possível identificar várias correntes de pensamento, diferentes pontos de vista que trazem diferentes explicações para os fatos.

No Brasil os posicionamentos mais conhecidos em relação a esse debate são dois extremos: o que considera a violência e a criminalidade sob a óptica social, considerando a desigualdade social e os problemas sociais; e o que considera um fenômeno individual, atribuindo ao campo pessoal. Sob a óptica social a criminalidade e a violência estão atreladas a questões econômicas, sociais e estruturais, ou seja, o indivíduo que possui seu acesso a direitos limitados, e/ou se encontra em situação econômica precária tem mais chances de cometer tais infrações.

Já sob a óptica da individualidade, a problemática da violência e criminalidade está ligada as razões de fórum individual, como por exemplo, problemas de disciplina, comportamento desviante, problemas de caráter, dentre outros. Dessa forma,

[...] a criminalidade encontra condições ideais de florescimento quando é baixa a disciplina individual e o respeito a normas sociais. Consequentemente, políticas de segurança pública enfatizam a necessidade de uma atuação mais decisiva do Poder Judiciário e das instâncias de controle social. Isto significa legislações mais duras e maior policiamento ostensivo, de forma tal que as punições dos delitos sejam rápidas, certas e severas (BEATO FILHO, 1999, p.24).

Cada premissa em relação à causa e fatores que levam à criminalidade e à violência aponta diferentes soluções para enfrentamento do problema. A premissa que considera a

questão social aponta a diminuição das desigualdades sociais e a criação de oportunidades para os indivíduos em situação de vulnerabilidade social como a melhor forma de se solucionar o problema. Já a segunda premissa, que considera as questões mais individuais, afirma que o enrijecimento das leis e das sentenças punitivas seria a melhor solução.

Considerando que o Brasil é um país vasto em extensão territorial, e com uma grande diversidade em relação a sua população, é compreensível que políticas e programas que visam à segurança pública e o combate à violência podem ser mais eficientes em determinadas regiões e menos em outras. Nesse sentido, uma premissa não exclui a outra, assim como afirma Beato Filho (1999), pelo contrário, elas podem ser complementares e auxiliar a desenvolver políticas públicas que tratem a questão da violência e da criminalidade sob os dois pontos de vista.

A inserção das ações públicas do Estado como as políticas sociais constitui um fator relevante nos estudos sobre violência, já que esse fenômeno se apresenta de forma complexa e multidimensional.

Segundo Cardia (2004, p. 326) a superposição de carências aos serviços básicos de saúde, educação, moradia, emprego e outros impactam nas taxas de homicídios, considerando que:

[...] as taxas de homicídio crescem à medida que piora o acesso a empregos, que aumenta o número de chefes de família com baixa escolaridade (menos de quatro anos de escolaridade), que a moradia apresenta condições mais precárias (com congestionamento domiciliar e pouco acesso à rede de esgotos) e que pioram as taxas de mortalidade infantil e de acesso a leitos hospitalares (CARDIA, 2004, p. 326).

O acesso desigual aos direitos, como ao trabalho, a renda, a moradia, a escola, ao transporte, a previdência social, a saúde alimentou a violência estrutural no Brasil, com maior gravidade, aos jovens e idosos, aos desempregados e aos trabalhadores informais. Estudos do Banco Mundial revelam que “[...] a falta de crescimento econômico encoraja o crime”, uma vez que, existe “uma relação entre a oferta de empregos, melhorias salariais e o crescimento econômico e a redução do crime tanto daquela contra a propriedade (roubo) como contra a pessoa (homicídio)” (CARDIA, 2004, p. 340).

Não cuidar do distanciamento de adolescentes e jovens da escola deixando-os à deriva do comércio das drogas, ou mesmo, ampliar as condições de carência das famílias de baixa renda mantendo-os longe das políticas sociais, significa ampliar as condições para reprodução da violência social em suas mais variadas formas, ao que se inclui também a insegurança coletiva e pessoal.

2.2 A VIOLÊNCIA DAS DROGAS COMO PROBLEMA DE POLÍTICA PÚBLICA

Em tempos de democracia, a problemática da violência e das drogas têm sido objeto de discussão nos meios da imprensa e de audiências públicas no parlamento, assim como, tem sido, ainda, investigada e estudada em distintas áreas do conhecimento e campos das políticas públicas, como da justiça e segurança pública, da educação, dentre outras, em face, de diferentes paradigmas na política de drogas no país.

Com a expansão do comércio das drogas, a violência social tem ampliado seu escopo de ação, alcançando distintos grupos vulnerabilizados, como crianças, adolescentes e juventude, assim como, famílias e territórios, não só pelo consumo, como também, pelo tráfico, levando esse segmento etário a frequentar os relatórios da violência e os relatórios do sistema socioeducativo. Nessa direção, Silva e Guerresi (2003, p. 26) afirmam:

Em relação ao uso de drogas, o mapeamento mostrou que 85,6% dos adolescentes privados de liberdade no Brasil eram usuários antes da internação; sendo que entre as drogas mais citadas estão a maconha (67,1%), o álcool (32,4%) a cocaína/crack (31,3%) e os inalantes (22,6%), (SILVA E GUERESI, 2003, p. 26).

Para Marques e Cruz (2000, p. 32),

No Brasil, o panorama mudou completamente nas últimas décadas. Até o início da década de 80, os estudos epidemiológicos não encontravam taxas de consumo alarmantes entre estudantes. No entanto, levantamentos realizados a partir de 1987 pelo Centro Brasileiro de Informações sobre as Drogas Psicotrópicas da Universidade Federal de São Paulo (CEBRID) têm documentado uma tendência ao crescimento do consumo. Esses levantamentos foram realizados entre estudantes de primeiro e segundo grau em dez capitais brasileiras e também em amostras de adolescentes internados e entre meninos de rua. Em 1997, o CEBRID mostrou que existe uma tendência ao aumento do consumo dos inalantes, da maconha, da cocaína e de crack em determinadas capitais. No entanto, o álcool e o tabaco continuam de longe a ocupar o primeiro lugar como as drogas mais utilizadas ao longo da vida e no momento atual (último mês) e com mais problemas associados, como por exemplo, os acidentes no trânsito e a violência. [...] Entre os fatores que desencadeiam o uso de drogas pelos adolescentes, os mais importantes são as emoções e os sentimentos associados a intenso sofrimento psíquico, como depressão, culpa, ansiedade exagerada e baixa autoestima (MARQUES E CRUZ, 2000, p. 33).

Ainda segundo Marques e Cruz (2000, p. 33):

O uso de drogas por adolescentes traz riscos adicionais aos que ocorrem com adultos em função de sua vulnerabilidade. Todas as substâncias psicoativas usadas de forma abusiva produzem aumento do risco de acidentes e da violência, por tornar mais frágeis os cuidados de autopreservação, já

enfraquecidos entre adolescentes. Esses riscos ocorrem especialmente com o uso do álcool, a droga mais utilizada nessa faixa etária. O álcool pode causar intoxicações graves, além de hepatite e crises convulsivas (MARQUES E CRUZ, 2000, p. 33).

Vários transtornos psicológicos podem ser desenvolvidos a partir do uso abusivo de drogas. O tráfico de drogas, a violência sexual, a violência contra a vida e o patrimônio têm sido as expressões da violência que mais têm envolvido adolescentes e jovens.

Entre os principais delitos praticados pelos adolescentes privados de liberdade estão o roubo (29,6%); o homicídio (18,6%); o furto (14,0%); o tráfico de drogas (8,7%); o latrocínio (5,8%); o estupro/atentado violento ao pudor (3,7%); e a lesão corporal (3,3%) (SILVA e GUERESI, 2003, p. 26).

Segundo Marques e Cruz (2000, p. 33):

Entre as psicopatologias que mais incidem na puberdade (depressão maior, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e do comportamento disruptivo) detectam-se sinais e sintomas semelhantes àqueles também observados com o uso dessas substâncias, dificultando o diagnóstico diferencial (MARQUES E CRUZ, 2000, p. 33).

Newcomb (1995, apud Marques e Cruz, 2000, p. 35), ressalta:

[...] os fatores de risco para o uso de drogas incluem aspectos culturais, interpessoais, psicológicos e biológicos. São eles: a disponibilidade das substâncias, as leis, as normas sociais, as privações econômicas extremas; o uso de drogas ou atitudes positivas frente às drogas pela família, conflitos familiares graves; comportamento problemático (agressivo, alienado, rebelde), baixo aproveitamento escolar, alienação, atitude favorável em relação ao uso, início precoce do uso; susceptibilidade herdada ao uso e vulnerabilidade ao efeito de drogas (MARQUES e CRUZ, 2000, p. 35).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o segmento criança, e adolescente encontram-se em processo de crescimento e desenvolvimento, demandando para toda a sociedade e o poder público, ações de proteção integral que previnam a violência e protejam a vida.

O artigo 5º do ECA afirma:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990, artigo 5º).

Tal afirmativa cria responsabilidades para sociedade e o Estado. Responsabiliza o ECA (BRASIL, 1990):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente nesse sentido prescreve então, que ações de prevenção à violência não podem ser ações suplementares, mas de prioridade. Por isso, emergem nos períodos correspondentes a Década da Cultura de Paz, projetos e programas voltados para prevenção da violência como uma forma de proteção da vida humana como valor. O ECA com a Lei nº 11.525/2012 insere no ensino fundamental o tema dos direitos da criança e do adolescente, chamando a escola para assumir a responsabilidade com o direito à Educação em Direitos Humanos que insere o processo de informação, sensibilização e formação dos direitos fundamentais, assim como, dos meios e mecanismos de proteção e promoção de uma cultura democrática.

A perspectiva preventiva em segurança teve seu auge com a criação do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI) desenvolvido em 2007 pelo Ministério da Justiça (MJ), através da Lei nº 11.530/2007, com o objetivo de articular os programas e políticas públicas de segurança com as de ordenamento social. Além do fomento da capacitação profissional na área da segurança, o programa também incentiva a participação cidadã na prevenção da violência. O programa é executado pela União em regime de cooperação com as demais unidades da federação (estados, distrito federal e municípios), através de ações que envolvam a comunidade e que incentivem a mobilização e a participação social.

O programa abrange uma extensa área de atuação, estabelecendo objetivos, diretrizes e princípios os quais norteiam as ações desenvolvidas. O foco prioritário do programa são os jovens que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos, sendo assim, atuando no sentido de educar para prevenção. O Art. 3º da Lei nº 11.530/2007 estabelece 17 diretrizes na qual se baseia a execução do programa, conforme citação abaixo:

- I - promoção dos Direitos Humanos, intensificando uma cultura de paz, de apoio ao desarmamento e de combate sistemático aos preconceitos de gênero, étnico, racial, geracional, de orientação sexual e de diversidade cultural;
- II - criação e fortalecimento de redes sociais e comunitárias;
- III - fortalecimento dos conselhos tutelares;
- IV - promoção da segurança e da convivência pacífica;
- V - modernização das instituições de segurança pública e do sistema prisional;

- VI - valorização dos profissionais de segurança pública e dos agentes penitenciários;
- VII - participação de jovens e adolescentes, de egressos do sistema prisional, de famílias expostas à violência urbana e de mulheres em situação de violência;
- VIII - ressocialização dos indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade e egressos do sistema prisional, mediante implementação de projetos educativos, esportivos e profissionalizantes;
- IX - intensificação e ampliação das medidas de enfrentamento do crime organizado e da corrupção policial;
- X - garantia do acesso à justiça, especialmente nos territórios vulneráveis;
- XI - garantia, por meio de medidas de urbanização, da recuperação dos espaços públicos;
- XII - observância dos princípios e diretrizes dos sistemas de gestão descentralizados e participativos das políticas sociais e das resoluções dos conselhos de políticas sociais e de defesa de direitos afetos ao PRONASCI;
- XIII - participação e inclusão em programas capazes de responder, de modo consistente e permanente, às demandas das vítimas da criminalidade por intermédio de apoio psicológico, jurídico e social;
- XIV - participação de jovens e adolescentes em situação de moradores de rua em programas educativos e profissionalizantes com vistas na ressocialização e reintegração à família;
- XV - promoção de estudos, pesquisas e indicadores sobre a violência que considerem as dimensões de gênero, étnicas, raciais, geracionais e de orientação sexual;
- XVI - transparência de sua execução, inclusive por meios eletrônicos de acesso público; e,
- XVII - garantia da participação da sociedade civil (BRASIL, 2007).

Além de estabelecer diretrizes, a Lei nº 11.530, no seu art. 8º, também institucionaliza alguns projetos que são desenvolvidos pelo programa, sendo eles: o projeto Reservista-cidadão; o projeto Proteção de Jovens em Território Vulnerável (Protejo); o projeto Mulheres da Paz; e o projeto Bolsa-Formação. O projeto Reservista-cidadão fornece capacitação aos jovens reservistas do exército para que esses se tornem agentes comunitários e atuem nas áreas que o programa abrange. Já o projeto Protejo possibilita que jovens em situação de vulnerabilidade social tenham acesso a uma formação cidadã, que enfoque a cultura, o esporte, a Educação em Direitos Humanos e o combate à violência, a fim de reinserir o jovem na comunidade e que este possa atuar diretamente nela.

O PRONASCI auxilia de forma muito prática a tornar a questão da segurança pública algo que envolva a sociedade no geral, fomenta a cidadania e a mobilização social em prol do bem comum. Além disso, também colabora para a educação, principalmente focada nos Direitos Humanos e na cidadania. A Lei nº 11.530 fomenta importantes instrumentos de participação cidadã, cumprindo com o Art. 144 da Constituição Federal de 1988, que nos afirma que a segurança pública é responsabilidade de todos. O Projeto Mulheres da Paz tem o intuito de capacitar e promover a emancipação de mulheres através da educação e do enfrentamento à

violência de gênero. E por fim, o projeto Bolsa-Formação é destinado para os profissionais da área da segurança, visando a capacitação e a valorização dos mesmos, colaborando assim para que exerçam da melhor forma suas atividades no meio social.

As ações de prevenção às drogas atravessam vários campos das políticas públicas, podendo ser de níveis primários, secundários e terciários. Com base no Relatório Mundial de Violência e Saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002, p. 15) os níveis de prevenção da violência podem ser aplicados no tocante a prevenção às drogas. Noutras palavras, a prevenção primária envolve as ações que ocorrem antes do consumo de drogas; a prevenção secundária envolve as ações mais imediatas ao consumo de drogas; e a prevenção terciária envolve as ações de longo prazo para prevenir o consumo de drogas.

O Relatório de 2011, da Comissão Especial criada para discutir e elaborar “Proposições de Políticas Públicas para combater e prevenir os efeitos do Crack e de outras drogas ilícitas” (CEDROGA, 2011, p. 15-17), chama atenção para ações de prevenção às drogas, tais como:

a) Interinstitucionais

- Ampliar e articular as medidas nas áreas da educação, esporte e cultura no enfrentamento às drogas.

b) Educação

b.1) Informativas e Culturais

- Criação da Semana Nacional de Enfrentamento às Drogas (Projeto de Lei anexo);
- Promoção da participação juvenil nas ações preventivas, pois o jovem e o adolescente têm muito a contribuir na forma de comunicar a sua experiência para os integrantes da própria faixa etária;
- Promoção da educação para a cultura de paz, onde as crianças e adolescentes aprendam a lidar melhor com suas emoções e com os conflitos da vida, nos moldes do Programa de Educação para a Paz implantado no Estado de Alagoas e já multiplicado em outros estados.

b.2) Formativas e de Capacitação

- Ampliar a abrangência das ações quanto à capacitação para o trabalho em conjunto com a Educação para Jovens e Adultos, com o Sistema S, Projovem, Pronatec e outros programas que possam ser articulados em prol da prevenção ao uso de drogas;

- Capacitar pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais que atendem usuários de drogas.

b.3) Currículo

- Incluir temas relativos a consumo de álcool e outras drogas no currículo escolar, com ênfase na prática e com a participação de pessoas que já passaram pela experiência de serem usuários de drogas.

b.4) Apoio Institucional

- Promover a formação de núcleos profissionais especializados nas secretarias de educação municipais e estaduais, que possam dar apoio técnico aos estabelecimentos de ensino.

c) Saúde

c.1) Formativas e de Capacitação

- Capacitar os profissionais de saúde em geral a partir de uma perspectiva multiprofissional para lidar com o abuso de álcool e de substâncias psicoativas;
- Capacitar os profissionais do Programa Saúde da Família e os agentes comunitários de saúde para atuarem de forma preventiva e como monitores em outras fases do tratamento;
- Capacitar pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais que atendem usuários de drogas.

c.2) Assistência em Saúde

- Ampliar as iniciativas de redução de danos, com o objetivo claro de prevenir danos secundários ao uso de drogas, a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis e, principalmente, de criar vínculos com os usuários de drogas de forma a permitir uma abordagem mais eficiente na busca pelo seu tratamento.

d) Sistema de Segurança e Justiça

d.1) PROERD

- Ampliar o PROERD pelo financiamento federal e realizar a avaliação de seus resultados;

- Promover a realização de pacificação de territórios em todos os estados brasileiros, a exemplo do que tem ocorrido no Rio de Janeiro.

d.2) Sistema Prisional

- Ampliar a realização de trabalhos de prevenção ao uso de drogas nos estabelecimentos penais.

d.3) Sistema Judiciário

- Incentivar a criação de varas judiciais especializadas em drogadição (Justiça Terapêutica).

e) Comunicação

- Proibição da propaganda de bebidas alcoólicas (Projeto de Lei anexo);
- Diversificar as mensagens a serem utilizadas em campanhas e programas educacionais, que devem ser elaboradas de acordo com as especificidades do público-alvo, as diversidades culturais e respeitar as diferenças de gênero, raça e etnia, incluindo a difusão de modelos positivos;
- Incentivar a multiplicação de iniciativas nos meios de comunicação de massa de programas que difundam crenças e valores que promovam a resistência ao uso de drogas, tais como o PHN da emissora de TV Canção Nova, entre outros.

f) Comércio

- Proibição da venda de bebidas alcoólicas geladas para outra finalidade que não seja o consumo local em bares e restaurantes (Projeto de Lei anexo);
- Proibição da venda de bebidas alcoólicas em postos de gasolina;
- Obrigatoriedade da afixação de rótulo educativo nas bebidas alcoólicas que trate dos seus malefícios para a saúde (Projeto de Lei anexo).

g) Convivência Familiar e Comunitária

- Incentivar a participação da família nos projetos de prevenção ao uso de drogas, cujos integrantes são tão atingidos quanto o próprio usuário;
- Valorizar os grupos de mútua ajuda como forma de fortalecer a formação de vínculos e de perenizar as estratégias preventivas ao uso de drogas;

- Capacitar os profissionais do Sistema Nacional de Assistência Social, de forma que esse sistema possa melhor cumprir o seu papel na rede de atenção ao usuário de drogas;
- Incentivar o envolvimento da escola e da sociedade nas ações das políticas sobre drogas de forma sistemática e perene.

h) Política sobre Drogas

- Dar escala aos projetos de prevenção existentes na SENAD.

i) Estudos e Pesquisa

- Promover a realização de pesquisas científicas de forma articulada e perene de modo a construir conhecimento sobre o consumo de drogas no País, o que deve ser realizado de forma compromissada com a indicação de possíveis soluções para as questões levantadas.

j) Cooperação Internacional

- Celebrar acordos com os países conhecidos como produtores de drogas, com vistas ao incentivo à substituição de cultura, com prioridade para Bolívia, Peru e Colômbia, nessa ordem.

k) Reinserção Social

- Garantia de empregos ou de estágio na conclusão do tratamento, com oferta de, pelo menos, 1% dos empregos gerados a partir de recursos públicos para obras e serviços (Projeto de Lei anexo);
- As empresas que gerarem acima de 100 empregos deverão disponibilizar 1% de suas vagas para os dependentes em recuperação que cumpriram o seu plano individual de atendimento e que estejam sob acompanhamento do órgão responsável pela reinserção social;
- São condições para a ocupação das vagas de emprego: cumprir o plano individual; abster-se do uso de drogas; cumprir as normas da empresa e frequentar o ensino regular;
- Incluir as comunidades terapêuticas no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), de maneira a aliar o acolhimento à qualificação profissional desde a fase mais precoce do tratamento;

- Articular o Sistema Nacional de Emprego com as entidades que promovem a reinserção social;
- Garantia de vagas adicionais no ensino científico e tecnológico para usuários de drogas em recuperação na fase de reinserção social (Projeto de Lei anexo).

Segundo o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), pública uma análise do PRONASCI:

d) No Brasil, a violência e as mortes de jovens são provocadas por dinâmicas de criminalidade comum: diferentemente dos conflitos na Palestina, na Bósnia ou mesmo na Colômbia, não há ideologia ou idealismo na criminalidade violenta. O que existe por trás dos grupos criminosos, das gangues, das “facções” ou dos “partidos” é a venda de drogas e o roubo. Nem mesmo o crime organizado típico é predominante no Brasil, como ocorre com as máfias ou os cartéis, que corrompem e ameaçam a polícia, a justiça e o poder legislativo. Nosso país está “perdendo a guerra” para adolescentes e jovens que portam armas para fazer pequenos roubos e traficar pequenas quantidades de drogas e que estão perdidos, muitas vezes se matando entre si. O Brasil está sendo derrotado e está perdendo gerações de adolescentes e jovens por não ter tido até agora a capacidade de enfrentar a criminalidade comum, urbana, simples e banal, por não ter qualificado as polícias e o sistema de justiça criminal (INESC, 2014, p.24).

A Política sobre Drogas no Brasil tem adotado o paradigma repressivo ao longo desses 32 anos de democracia. A repressão implica na criação de mecanismos legais e administrativos para controle e repressão ao tráfico de drogas, como varas judiciais especializadas em drogadição (Justiça Terapêutica); na criação de leis que regulamentem o aumento da pena para os traficantes de drogas ilícitas; Controle das Fronteiras; policiamento preventivo dos órgãos de segurança pública; modernização das unidades de segurança pública e Forças Armadas; pacificação de territórios.

Entretanto, em 2009, o PRONASCI passou a atuar de forma integrada com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), em ações de prevenção às drogas, como ações que possam promover o tratamento e a reinserção social de usuários de drogas; disseminar informações qualificadas sobre drogas e implantar projetos de “boas práticas”, o chamado Programa "Ações Integradas na Prevenção ao Uso de Drogas e Violência".

2.3 O SISTEMA NACIONAL DE POLÍTICAS DE DROGAS NO BRASIL

O Brasil, após a Convenção Internacional do Ópio (Haia, 1912), criou o Decreto-Lei nº 891/1938, que instituiu ações de prevenção, tratamento e repressão de drogas no país, sendo

alterado pela Lei n. 6.368/1976, que dispôs sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de drogas. O Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes criou pelo Decreto n. 85.110/1980 o Conselho Federal de Entorpecentes. A Secretaria Federal de Entorpecentes, como órgão gestor foi criada para atuar na organização do Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão de Entorpecentes. O Fundo de Prevenção, Recuperação e de Combate às Drogas de Abuso (FUNCAB) foi criado pela Lei nº. 7.560/1986 hoje Fundo Nacional Antidrogas (FUNAD).

A Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD) criada em 1998 e o Conselho Nacional Antidrogas (CONAD) passaram a vincular-se a Casa Militar da Presidência da República. A política de drogas altera sua direção, a partir da Lei nº 11.754/2002, que modifica o Conselho Nacional Antidrogas para Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), mudando, também, a Secretaria Nacional Antidrogas para Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), que em 2011, retoma ao Ministério da Justiça.

A SENAD integra o Ministério da Justiça e da Segurança Pública, fazendo parte do Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas (SISNAD), instituído este pela Lei nº 11.343/2006. Sua estrutura é composta por duas Diretorias, sendo elas: a Diretoria de Gestão de Ativos (DGA), que administra o Fundo Nacional Antidrogas (FUNAD) e o material apreendido em crimes como tráfico ou que estão a estes relacionados; e a Diretoria de Políticas Públicas e Articulação Institucional (DPPA), que atua na redução da oferta de drogas e na elaboração de políticas públicas a fim de solucionar essa problemática. Além disso, a Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas também atua como Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas - CONAD, que faz parte do Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP) (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2019).

Ainda, por meio do Decreto nº 6.117/2007 foi aprovada a Política Nacional sobre o Alcool, a qual estabeleceu medidas para a redução de seu uso indevido e associação com a violência e a criminalidade (BRASIL, 2007).

Em agosto de 2019, por meio da SENAD se instituiu o Banco de Projetos, a ideia é reunir projetos propostos por órgãos federais, estaduais ou municipais da área da segurança pública que visem a construção de políticas públicas, programas ou ações a fim de combater o tráfico de drogas ou crimes relacionados. Em síntese, a Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (SENAD) atua com mais ênfase na prevenção ao uso e tráfico de drogas no Brasil, seja com o desenvolvimento de políticas públicas que visam tal fim, com pesquisas que tragam informações que podem ser usadas no combate a guerra contra as drogas, ou na área da educação, buscando conscientizar e prevenir.

Por fim, a atual Política Nacional sobre Drogas (PNAD) foi instituída pelo Decreto nº 9.761, de 11 de abril de 2019 tendo a Secretaria Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas (SENAPRED) vinculada ao Ministério da Cidadania (MC) e a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

2.4 O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD

Programas educacionais voltados para a prevenção funcionam como ferramentas comumente utilizadas por governos para tratar de demandas específicas da sociedade ou mesmo como método de prevenir danos ao homem ou à natureza, sendo a adoção de determinado programa em específico direcionada com base em estudos que ratifiquem sua necessidade de implantação a partir de aspectos sociais, culturais, econômicos ou mesmo de saúde, presentes em uma determinada população em um determinado espaço de tempo (COZBY, 2003).

No Brasil, conforme assinalam Silva e Gimeniz-Paschoal (2010), diversos programas e projetos com foco na prevenção ao uso indevido de drogas já foram desenvolvidos, dentre os quais podemos citar o projeto “Prevenção também se ensina” da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o projeto “Prevenção, Educação e Drogas” (PEDDRO) desenvolvido em parceria com a Comissão Europeia, o projeto “Prevenir é sempre melhor” voltado à formação à distância de professores e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), o qual subsidia o presente estudo.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) trata-se da versão brasileira do programa *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)* o qual foi criado na cidade de Los Angeles, Estados Unidos da América (EUA) no ano de 1983 e que atualmente é desenvolvido em cerca de 50 países. Trazido ao Brasil em 1992, se apresenta como um programa de prevenção ao uso de drogas e à violência, desenvolvido por policiais militares por meio de aulas ministradas a alunos do ensino infantil e fundamental (SILVA E GIMENIZ-PASCHOAL, 2010). Passemos, então, a uma análise mais aprofundada deste Programa.

2.4.1 *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)*: a gênese do PROERD

O Programa norte-Americano *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)* surgiu no ano de 1983, na cidade de Los Angeles (Califórnia), Estados Unidos da América (EUA), sob a

perspectiva de atribuir um novo enfoque à luta contra as drogas. Sua metodologia se propunha a transferir o elemento central do enfrentamento ao uso de drogas do campo da repressão para o da prevenção.

Tal tomada de decisão por um novo modelo de enfrentamento focado na prevenção ocorreu após o Departamento de Polícia de Los Angeles (LAPD) constatar crescentes índices no consumo de drogas por parte de adolescentes e jovens. Explica Macedo (2008):

[...] apenas um trabalho repressivo contra o tráfico de drogas não estava sendo suficiente. Com o auxílio da Dra Ruth Rich, especialista em instrução de saúde do Distrito Escolar Unificado de Los Angeles, o Departamento de Polícia de Los Angeles, a época sob o comando do Chefe Daryl Gates, criou o Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.) em 1983, a partir de uma revisão de outros programas de prevenção ao uso de drogas, principalmente o projeto SMART⁴ (Self-Management and Resistance Training), programa de prevenção elaborado pelo Health Behavior Research Institute da University of Southern California. Gates, reconhecido como o criador do D.A.R.E., acreditava que os jovens da época já estavam rendidos às drogas e que o futuro dos Estados Unidos estava na prontidão das crianças em resistir ao seu uso, e que a melhor forma de transmitir essa mensagem às crianças era através de policiais fardados (MACEDO, 2008, p. 41).

Como se observa no excerto acima restou clara a compreensão que o modelo repressivo estava sendo ineficaz e que novas alternativas de enfrentamento deveriam reunir esforços no campo da prevenção, o qual inclusive, já contava com dados positivos conforme assinala Nogueira (2010, p. 65):

[...] o esforço cooperativo foi guiado por dados estatísticos que mostraram a alta eficiência em programas de prevenção baseados na tomada de decisões, estabelecimento de valores, resolução de problemas, estilo de vida positiva e alternativa ao uso de drogas (NOGUEIRA, 2010, p.65).

Estabeleceu-se desta forma como caminho a ser adotado o da prevenção primária, que pode ser compreendida como um conjunto de atividades que se propõem a evitar, diminuir ou remover a exposição de indivíduos ou da população a determinado fator de risco, minimizando a possibilidade de que novos casos surjam, neste caso, prevenindo o uso de drogas antes de seu início (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2016, p. 11).

Foi desenvolvido um programa piloto, o *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)*, de caráter educacional e voltado à prevenção primária ao uso de drogas o qual foi aplicado em

⁴ O Projeto SMART (Self-Management and Resistance Training) foi um dos primeiros programas antidrogas desenvolvidos para escolas nos Estados Unidos, criando em 1981 por pesquisadores que trabalhavam para a University of Southern California (MACEDO, 2008, p. 34/35).

turmas de quarta série de 50 escolas em Los Angeles, e, posteriormente estendido às demais escolas da cidade (SILVA, 2014, p. 147).

Figura 1 - Logotipos Oficiais da marca D.A.R.E.



Fonte: <https://www.dare.org/> (2020).

O Programa estabelecia como diretrizes que a incumbência de ministrar os currículos caberia a policiais devidamente selecionados e treinados, os quais em decorrência de suas experiências profissionais com as consequências decorrentes do abuso de drogas poderiam inspirar maior credibilidade junto aos alunos (MINAS GERAIS, 2020a) e de acordo com Silva (2014, p. 147) “o objetivo do programa é a prevenção ao uso de tabaco, álcool e outras drogas, procurando desenvolver estratégias que desenvolvam a capacidade das crianças de resistir às ofertas de drogas”.

Em livre interpretação das palavras de Harmon (1993) o D.A.R.E. pode ser compreendido como um programa de caráter educacional de base preventiva, desenvolvido por policiais, devidamente selecionados e capacitados, em ambiente escolar cuja meta inicial era de enfraquecer o ascendente comércio de drogas, utilizando-se para isso de uma estratégia diferenciada de prevenção evitando assim o ingresso de mais jovens no mundo das drogas.

De início, o Programa detinha um currículo composto de 17 lições que deveriam ser aplicadas às crianças da quarta série ao longo de um semestre letivo. Tais lições segundo Nogueira (2010, p. 65) buscavam junto aos alunos o desenvolvimento de:

[...] noções de cidadania, prevenir o abuso de drogas entre escolares e auxiliá-los a desenvolver técnicas eficazes de resistência à violência, através da promoção dos valores essenciais a uma vida com qualidade (NOGUEIRA, 2010, p. 65).

Após o início de sua aplicação nas escolas de Los Angeles, Nogueira (2010, p.65) relata ter ocorrido uma ascendente curva de interesse pelo Programa, o que nas lições de Macedo (2008) se justifica pela política de guerra às drogas posta em prática nos Estados Unidos à época.

Tamanho interesse pelo Programa que em julho de 1986, outros 48 Departamentos de Polícia já haviam enviado policiais para serem treinados em Los Angeles. Crescente demanda pelo programa e a divulgação de suas primeiras avaliações exigiram sua documentação e sua conversão em projeto, tendo isto ocorrido mediante ação do Conselho de Assistência Judiciária juntamente com a Polícia de Los Angeles. A partir deste treinamento, 03 Estados uniram-se e desenvolveram 04 projetos, criados com o objetivo de organizarem programas de resistência às drogas por meio da educação, os quais seriam aplicados no biênio 1987-1988 e que resultaram, ao final, em um modelo que seria aplicado nacionalmente. Tal foi a expansão do Programa que em setembro de 1987 cerca de 398 departamentos de polícia, totalizando 33 Estados Americanos, já haviam enviado policiais para serem treinados pelo D.A.R.E. em Los Angeles (NOGUEIRA, 2010, p.65).

A crescente demanda para treinamento de policiais no Programa requeria a ampliação de recursos por parte da Polícia de Los Angeles. O Conselho de Assistência Judiciária – Órgão autorizado pelo Congresso Norte-Americano a fornecer fundos – buscando auxiliar no caso, solicitou então a criação de centros de treinamentos regionais voltados ao treinamento de novos policiais para a aplicação do D.A.R.E. (NOGUEIRA, 2010, p.66).

A ampliação do Programa em nível nacional ensejou, em 1989, na criação da Organização Não-Governamental (ONG) denominada D.A.R.E. América – proprietária da marca e dos direitos autorais e intelectuais do programa em todo o mundo –, destinada a “supervisionar o currículo e o desenvolvimento de outros programas, facilitar a expansão do programa, controle de qualidade e responsabilidade do programa e servir como um veículo de captação de recursos para apoiar suas atividades” (D.A.R.E., 2020a). O Programa diversificou

seus currículos, o que lhe possibilitou expandir sua aplicação à séries desde o infantil ao ensino médio (NOGUEIRA, 2010, p. 67).

Atualmente, como D.A.R.E. International, o programa é aplicado em cerca de 50 países dentre estes, o Brasil (MINAS GERAIS, 2020a).

2.4.2 PROERD: do conhecimento à sua regulamentação no Brasil

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), versão brasileira do programa *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)*, chegou ao Brasil no ano de 1992 por meio de uma parceria entre o Departamento de Polícia da cidade de Los Angeles (LAPD) e a Polícia Militar do Rio de Janeiro (PMERJ). Àquela época, o país se achava em meio ao processo de redemocratização pós-regime militar e contava com importantes parcerias com instituições dos EUA no campo da segurança interna voltada para o controle e manutenção da ordem social (SILVA, 2014, p. 147).

Figura 2 - Logotipos da marca PROERD no Brasil.



Fonte: <https://www.proerdbrasil.com.br/> (2020).

Sobre esta relação de cooperação institucional que possibilitou o primeiro contato entre a PMERJ e o LAPD sobre o funcionamento do D.A.R.E. nos escreve Macedo (2008, p. 46):

[...] A Polícia Civil do estado do Rio de Janeiro procurou o Consulado Geral dos Estados Unidos da América, localizado na cidade do Rio, buscando algum programa sobre drogas que pudesse ser aplicado no estado. O consulado entrou em contato com a Embaixada Americana em Brasília, que designou um grupo de Americanos para fazer uma palestra sobre drogas para policiais civis na cidade do Rio de Janeiro. A Polícia Civil educadamente informou a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) sobre a realização da palestra, sendo que a PMERJ designou o então Capitão PM Luís Antônio Abrantes Coelho para comparecer, representando a Polícia Militar daquele estado (MACEDO, 2008, p.46).

Então, a Embaixada Americana intermediou uma parceria entre o Departamento de Polícia de Los Angeles (LAPD) e a PMERJ que resultou naquele mesmo ano, 1992, no 1º curso de formação de instrutores D.A.R.E. do Brasil (SILVA, 2014, p. 148), capacitando 29 policiais fluminenses e assegurando a execução das atividades do programa no país (RATEKE, 2006).

Figura 3- Publicação no Jornal do Commercio (RJ) em 14 de agosto de 1992.



Fonte: Site da Hemeroteca Digital Brasileira (<http://www.memoria.bn.br>) (2020).

Figura 4 - Publicação no Jornal do Brasil (RJ) em 27 de agosto de 1992.

José Roberto Serra



Para Keyser, a principal etapa é mostrar a criança às consequências do uso da droga

Policial americano ensina hoje na escola como evitar drogas

Os sete policiais americanos que estão no Rio para ensinar aos PMs brasileiros as técnicas de prevenção contra o uso de drogas em crianças, estarão hoje, às 8h, dando aulas práticas em cinco colégios, entre eles o Pedro Álvares Cabral, Nunita Barlet James e o Instituto de Educação Carlos Pasquale, em Nilópolis. Já a partir do mês que vem, 29 policiais militares passarão a frequentar escolas da rede estadual. Eles vão ensinar essas mesmas técnicas aos alunos do primeiro e segundo graus. Os militares, inclusive policiais femininas, estão sendo treinados por integrantes do Projeto Drug Abuse Resistance Education (Dare).

As aulas, com duração de oito horas diárias, começaram dia 12 de agosto e são ministradas no salão nobre do Quartel General da Polícia Militar, na Rua Evaristo da Veiga, no Centro. Amanhã, no sa-

lão nobre do Hotel Glória, será o encerramento do curso com a entrega de diplomas aos 29 PMs. O relações-públicas do grupo de policiais americanos, sargento Steve Keyser, não quis revelar maiores detalhes do que está sendo ensinado, alegando que são assuntos abordados somente nas salas de aula. Participam do curso soldados, sargentos e oficiais recrutados em diversos batalhões.

Keyser contou que o Rio é a primeira cidade da América do Sul a adotar o programa que em 10 anos já ensinou a cerca de 20 milhões de alunos em todo mundo as habilidades de resistência ao uso de drogas. Hoje, os americanos darão aulas práticas aos 29 policiais em cinco escolas de Nilópolis (Baixada Fluminense).

No Rio, o projeto se chamará Programa Educacional de Resistências às Drogas (Proerd). A vin-

da dos americanos é resultado de um convênio entre as secretarias de Polícia Militar e de Educação, tendo o Consulado dos Estados Unidos como órgão consultor. As 12 primeiras escolas que contarão com os policiais militares nas salas de aula são em Nilópolis, São João de Meriti e São Gonçalo.

Keyser explicou que uma das principais etapas do curso é ensinar às crianças as consequências quase sempre trágicas do consumo de drogas. Ele contou, por exemplo, que é comum uma criança viciada pressionar a outra com o argumento: "Se você não fumar maconha não é mais meu amigo". Segundo ele ainda existe a pressão indireta, quando uma criança convida outra para uma festa onde haverá consumo de tóxicos. Keyser afirmou que o objetivo das aulas é ensinar a dizer não às drogas.

Fonte: Site da Hemeroteca Digital Brasileira (<http://www.memoria.bn.br>) (2020).

Segundo Rateke (2006), em 1993, foi fundado em São Paulo o primeiro Centro de Treinamento de instrutores no Brasil, ocasião também na qual o programa de origem Americana *Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)* passou a ser denominado de Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) (SARAIVA, 2020, p. 09). Neste mesmo ano, subsidiados financeira e tecnicamente pela Embaixada norte-Americana no Brasil e coordenados por um oficial de polícia do LAPD, policiais do Rio de Janeiro formaram a primeira turma no Estado de São Paulo (SILVA, 2014, p. 148).

Através do Centro de Treinamento de São Paulo, afirma Paiva et al. (2018), foram iniciadas as ações para expansão do PROERD aos demais estados brasileiros. Hoje, conforme recente pesquisa de Saraiva (2020, p. 10), o Programa é aplicado em todos os Estados da Federação.

Relata Melo (2017, p.7), que ao longo da história o Brasil chegou a possuir sete Centros de Treinamento (CT) chancelados pelo D.A.R.E./PROERD International. Contudo, a partir de 2015, o D.A.R.E. International iniciou um processo de renovação dessas chancelas. Nestes termos, afirma Melo (2017, p. 7):

Santa Catarina foi o primeiro Estado a ser recomendado (setembro/2016), seguido por Rio de Janeiro (outubro/2016), Minas Gerais (novembro/2016) e São Paulo (março/2017), recuperando assim a autonomia e capacidade de expansão do programa, em conformidade com as leis, os regulamentos e as Políticas e Procedimentos do D.A.R.E.. Esses Estados receberam formalmente o novo certificado de Centro de Treinamento durante a 30ª Conferência Internacional de Treinamento do D.A.R.E., que ocorreu em julho/2017 na cidade de Grapevine, Texas – EUA. Posteriormente, o Rio Grande do Norte (setembro/2017) também obteve a recomendação de renovação da chancela. O Distrito Federal e o Estado do Rio Grande do Sul ainda estão em fase de planejamento para obter a renovação das respectivas chancelas (MELO, 2017, p. 7).

Segundo Macedo (2008, p. 48), com o intuito de buscar meios que subsidiassem a expansão do Programa no país, em 1999 foi criada a organização D.A.R.E. Brasil que vinculada ao D.A.R.E. International seria responsável pela marca, seus currículos e comercialização de materiais do PROERD, como livros, apostilas, camisas, personagens, imagens dentre outros. Contudo, ainda segundo Macedo (2008, p.49) a organização não prosperou e foi extinta em 2002.

[...] pela falta de apoio do D.A.R.E. America, que só fiscalizava a marca/nome D.A.R.E./PROERD, e as alterações feitas no material utilizado na aplicação do programa (alterações nos desenhos, bandeiras, currículos, etc.) (MACEDO, 2008, p. 49).

Nesta ocasião, diversos Estados já haviam implantado e desenvolviam o PROERD em suas redes escolares e como resultando da articulação política ao redor do Programa ocorreu sua “absorção” pelo Poder Público através do Conselho Nacional Antidrogas – CONAD que por meio da Resolução nº 25, de 20 de dezembro de 2002, definiu o PROERD como “Parceiro Estratégico para as ações de Prevenção Primária, no âmbito do Sistema Nacional Antidrogas - SISNAD” conforme escreve Macedo (2008, p. 49):

Em 24 de dezembro de 2002 foi publicado no Diário Oficial da União nº 248 a Resolução de nº 25, de dezembro de 2002, que define o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, como parceiro estratégico para as ações de prevenção primária no âmbito do Sistema Nacional Antidrogas, instituindo-se e celebrando termo de parceria entre a Secretaria Nacional Antidrogas – e no Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares⁵, devendo os Conselhos Estaduais de Entorpecentes / Antidrogas desenvolverem procedimento análogo junto aos Sistemas Estaduais Antidrogas (MACEDO, 2008, p.49).

Desta forma, o PROERD se revestiu de um caráter governamental tendo continuado sua expansão pelo Brasil. Sua cronologia de expansão para diversos Estados brasileiros foi pesquisada nas páginas oficiais das polícias militares do Brasil por Saraiva (2020, p. 10), que afirma:

Em suas páginas oficiais, as polícias militares do Brasil disponibilizam informações sobre as atividades do PROERD, que após ser implementado no Rio de Janeiro, foi incorporado no ano seguinte à rotina da força policial de São Paulo e do Distrito Federal, seguidos por Mato Grosso do Sul (1997); Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul (1998); Acre e Santa Catarina (1999); Mato Grosso, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rondônia, Roraima e Tocantins (2000); Ceará, Espírito Santo e Sergipe (2001); Alagoas, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará e Rio Grande do Norte (2002); Bahia (2003) e por último no Estado do Piauí no ano de 2004 (SARAIVA, 2020, p. 10).

A regulamentação do PROERD em nível nacional ocorre por meio do Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares (CNCG-PM/CBM), constituindo-se o Programa em uma das suas Câmaras Técnicas. Essas Câmaras Técnicas (CT), foram criadas e seus integrantes nomeados pelo Presidente do CNCG-

⁵ O Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (CNCG), entidade sem fins lucrativos, de caráter permanente, representativo dos interesses comuns das Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares do Brasil é um Colegiado composto por todos os Comandantes-Gerais de Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares dos Estados e do Distrito Federal, instituído em 12 de fevereiro de 1993. O CNCG possui, em caráter permanente, Câmaras Técnicas, uma destas dedicadas ao PROERD e é responsável pela análise, estudos e padronizações de temas relacionados às ações de polícia administrativa relativas ao meio ambiente, além da busca de padronização nacional de ações. [Informações colhidas diretamente do Estatuto do CNCG-PM/CBM disponível em: <<http://www.pm.pb.gov.br:1919/xmlui/bitstream/handle/123456789/332/estatuto%20cncg%20atual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PM/CBM, de acordo com o previsto no inciso VI do art. 17 do Estatuto do CNCG-PM/CBM e por meio da Portaria nº 003/2010, de 29 de junho de 2010, com a finalidade de tratar de interesses administrativos e operacionais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, mediante estudos e propostas relacionadas a Assuntos Estratégicos, Ações Integradas e Desenvolvimento Técnico-Operacional (PROERD/RN, 2020a).

Em 2019, o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) através da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) emitiu através da Portaria nº 43, de 12 de abril de 2019 as Diretrizes Nacionais de Polícia Comunitária (DNPC) e afirmou que:

[...] neste programa [PROERD] os policiais atuam realizando, concomitantemente, policiamento comunitário escolar, aplicação de lições em salas de aula e constante interação junto às comunidades locais atendidas, sendo, portanto, considerado atividade de policiamento comunitário (BRASIL/MJSP, 2019a).

Ainda, em setembro de 2019 o Ministério da Cidadania por meio da Secretaria Nacional de Cuidados de Prevenção às Drogas (SENAPRED) firmou junto ao Conselho Nacional de Comandantes Gerais (CNCG) parceria destinada a ampliar o PROERD. Segundo o então Ministro da Cidadania:

O nosso grande problema é que nossos jovens estão muito desinformados sobre o assunto. O PROERD é nossa principal aposta na área de prevenção, onde vamos concentrar recursos. Será um esforço conjunto para reduzir o uso de drogas no Brasil e melhorar, principalmente, a saúde mental e física dos nossos jovens (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2019a).

Novamente, em setembro de 2020, o Ministério da Cidadania divulgou que foi assinado um Acordo de Cooperação Técnica por meio da Secretaria Nacional de Cuidados de Prevenção às Drogas (SENAPRED) junto ao Conselho Nacional de Comandantes Gerais (CNCG) desta vez com um aporte de R\$ 700.000 (setecentos mil reais) destinados à confecção de 570 mil cartilhas do Livro do Estudante PROERD do 5º ano do ensino fundamental, as quais seriam confeccionadas por meio da Imprensa Nacional. Segundo Quirino Júnior, atual Secretário Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas, “O PROERD é hoje o programa mais importante de prevenção ao uso de drogas do país” (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2019b).

Nestes termos, podemos afirmar que o Programa passou a ser compreendido como uma política pública de segurança sui generis desenvolvida sob um enfoque de policiamento comunitário, envolvendo o sistema de educação.

Passemos agora aos elementos adstritos à correlação PROERD e o Estado do Rio Grande do Norte.

2.4.3 O PROERD como política pública no Rio Grande do Norte e seus objetivos

A história do PROERD no Rio Grande do Norte (RN) tem início em 2001 quando o então Major PM Francisco Belarmino Dantas Júnior – à época, membro da Diretoria de Ensino e Chefe do Departamento DE-3, setor cuja responsabilidade incumbida é o Ensino e Instrução no âmbito da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte (PMRN) –, recebeu da Polícia Militar de Santa Catarina (PMSC) a proposta de implantação do Programa no Estado. Auxiliado na ocasião pelo 3º Sargento PM Vantuil José Carvalho de Oliveira, pedagogo, o Major Belarmino – primeiro coordenador do PROERD no RN no período de 2002/2003 – iniciou as articulações e preparativos necessários ao feito.

Em 2002, foi realizado no período de 25 de fevereiro a 08 de março de 2002 o 1º Curso de Formação de Instrutores PROERD do RN. Sua regulamentação decorreu da Portaria nº 010/02 – Diretoria de Ensino (DE), datada de 20 de fevereiro de 2002, publicada no Boletim Geral da PMRN nº 038, de 27 de fevereiro de 2002, páginas 0356/0357, segundo a qual:

II – PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA (PROERD) – Portaria.

Portaria nº 010/02-DE, datada de 20 de fevereiro de 2002.

Dispõe sobre a designação de Policiais Militares para frequentarem o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência (PROERD), sob a responsabilidade da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina.

O DIRETOR DE ENSINO DA POLÍCIA MILITAR, no uso das atribuições que lhe confere o Inciso V do Artigo 1.º, do Decreto n.º 12.540, de 15 de fevereiro de 1995, combinando com o Inciso V, do Artigo IV, da Portaria n.º 003/95 – GCG de 22 de outubro de 1995, Resolve:

1. Designar os Policiais Militares abaixo relacionados, para frequentarem o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência (PROERD), a ser realizado nesta Corporação, no período de 25 Fev a 08 Mar 2002 (PMRN, 2020a).

Embora o Curso tenha sido realizado no RN, a responsabilidade direta pela instrução foi incumbida à PMSC, entenda-se, ao Centro de Treinamento (CT) de instrutores PROERD daquela coirmã e contou com uma equipe docente formadas por policiais militares de diversos estados. Militares de outros estados também compuseram o corpo discente. A Portaria trouxe, ainda, uma relação nominal de 20 policiais militares do RN designados a frequentarem o Curso.

Por ocasião de sua conclusão, foi registrado por meio de Nota ao Boletim Geral da PMRN nº 050, de 15 de março de 2002, páginas 0517/0518, que:

II – PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA (PROERD) – Nota.

O Diretor de Ensino da Polícia Militar no uso de suas atribuições legais informa que no período de 25 Fev a 08 Mar 2002, foi realizado o Curso de Instrutores para o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), através da Câmara Técnica de Prevenção às Drogas e à Violência, do Conselho Nacional dos Comandantes Gerais das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, onde concluíram com aproveitamento o referido curso os seguintes Policiais Militares: [...] (PMRN, 2020b).

Referida publicação continuou trazendo a relação nominal de 15 policiais militares do RN que concluíram o Curso com aproveitamento, face a desistência de outros 05 integrantes. Havia sido formada então, a 1ª equipe de instrutores do PROERD do RN.

Ainda, por ocasião da formatura, que contou com a presença da Srta. Ione Assumpção, oficial de polícia norte-americana, a Embaixada dos Estados Unidos da América externou suas congratulações, registrada no Boletim Geral da PMRN nº 057, de 26 de março de 2002, páginas 0584/0585. Vejamos:

V - AGRADECIMENTOS

‘EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Brasília-DF, 15 de março de 2002. Senhor Coronel Reis, tenho o prazer de cumprimentar V. Exa. e agradecer a oportunidade que a Srta. Ione Assumpção teve de participar da formatura da primeira turma de Instrutores do PROERD/D.A.R.E. no Estado do Rio Grande do Norte, em 7 de março deste ano. Para a Embaixada dos Estados Unidos é uma grande satisfação ver o programa que tem suas origens em nosso país, tendo uma boa receptividade e aplicação da forma tão séria e profissional, como tem sido pelas Polícias Militares no Brasil. Com a formatura dos instrutores da Polícia Militar do Rio Grande do Norte, o Estado possuirá uma equipe para prevenção às drogas, através da educação, utilizando um programa que possui entre suas qualidades, propiciar o contato estreito entre estudantes jovens e seus professores, com policiais pedagogicamente treinados e qualificados. Gostaria de aproveitar também para agradecer todo o apoio logístico e toda a assistência prestada à Srta. Ione Assumpção para que sua visita se tornasse agradável e tão bem sucedida. A visita foi bastante interessante e boa oportunidade para fortalecer ainda mais a firme relação que mantemos com a Polícia Militar. Sem mais para o momento, aproveito a oportunidade para mais uma vez parabenizar V. Exa., com votos de sucesso e pleno êxito, apresentando meus protestos da mais alta estima e elevada consideração. Atenciosamente, Thomas H. Liloyd, Diretor da Seção de Assuntos de Narcóticos.’” (PMRN, 2020c).

Em 2003, o Boletim Geral da PMRN nº 014, de 22 de janeiro de 2003, por meio da Portaria nº 004/03 – Diretoria de Ensino, datada de 21 de janeiro de 2003, trouxe:

O COMANDANTE GERAL DA POLÍCIA MILITAR no uso das atribuições que lhe confere o artigo 4º, da Lei Complementar nº 090, de 04 de janeiro de 1991, resolve:

1. Vincular para efeito de subordinação administrativa, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência/PROERD da Polícia Militar do Rio Grande do Norte à Diretoria de Ensino (PMRN, 2020d).

Por meio desta medida, as ações que envolvessem o PROERD não mais estariam vinculadas administrativamente aos comandos locais, mas diretamente à Diretoria de Ensino (Diretoria de Ensino) da Corporação.

Entretanto, ao invés de se construir uma solução ampliou-se um embrolho institucional, pois, os policiais militares instrutores do PROERD eram originários de diversas unidades operacionais da PMRN e agora se deparariam com o seguinte cenário: de um lado, suas ações enquanto instrutores do PROERD estavam vinculadas à Diretoria de Ensino, mas de outro, suas ações na prática estavam condicionadas à autorização de seus comandantes imediatos, consolidando-se desta maneira um entrave institucional a se transpor. Neste contexto, aqueles policiais que desejassem ministrar suas aulas como instrutores o deveriam fazer em suas folgas, fardados, sem remuneração adicional por esta função extra e nem mesmo o direito a deduzir de sua jornada semanal de trabalho as horas trabalhadas no PROERD, ainda, sem mencionar que por estar “de folga⁶” estariam sujeitos a sofrer sérias implicações jurídicas. Era o famoso “por amor⁷”.

Importante mudança ocorreu nesse contexto durante a coordenação da então Major PM Margarida Brandão Fernandes de Araújo (2003-dez/2015), que foi a criação da Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas (CIPRED) – a primeira unidade especializada dentre as Polícias Militares do Brasil a ter suas ações voltadas à prevenção ao uso de drogas e violência nas escolas (SANTOS, 2016, p. 10). A criação da CIPRED ocorreu por meio do Decreto Estadual nº 21.002, de 31 de dezembro de 2008, que estabeleceu:

1º. Fica criada a Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas – CIPRED na estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte – PMRN, como Órgão de apoio subordinado à Diretoria de Ensino da Corporação (RIO GRANDE DO NORTE, 2020b).

Com sua criação, a CIPRED passou a ser institucionalmente responsável pelas modalidades de policiamento do PROERD e Ronda Escolar do RN.

⁶ O arcabouço jurídico que regula a atividade dos Policiais Militares do Rio Grande do Norte prevê tratamento distinto para as situações “de folga” e “de serviço”. Exemplo disso, podemos citar o caso de um policial militar gravemente ferido em uma troca de tiros, cujo resultado seja sua invalidez permanente ou morte. Estando “de folga” receberá, ou seus dependentes, apenas 70% do subsídio (remuneração) que lhe era pertinente à época do fato [Atualização: a partir da Lei federal nº 13.954, de 16 de dezembro de 2019 (Altera o Estatuto dos Militares) o militar receberá 100% do subsídio que lhe era pertinente à época do fato]. Todavia, estando “de serviço”, além de assegurada a integralidade de 100% do subsídio que lhe pertine, a legislação lhe possibilita ser promovido à graduação ou posto superior, em vida ou mesmo post mortem, a título indenizatório.

⁷ O “por amor” trata-se de uma expressão linguística utilizada no meio militar para atividades extras que são designadas ao militar para as quais não haverá reparação, benefícios ou quaisquer vantagens de natureza indenizatória.

Figura 5 - Brasão da CIPRED/RN.



Fonte: <https://www.facebook.com/cipredpmrn/> (2020).

Esta medida foi determinante para o processo de consolidação e expansão do Programa no RN, permitindo assim que todos os policiais militares instrutores do PROERD em atividade no Estado fossem remanejados para a CIPRED e pudessem contar com uma coordenação e subordinação centralizada, apoio pedagógico e institucional necessários à expansão e fortalecimento do Programa no Estado. A partir deste momento, por exemplo, a carga horária de atividades voltadas ao desenvolvimento do PROERD passou a ser computadas como carga horária efetiva de trabalho dos policiais instrutores, além de que estes dispunham de uma escala de serviço diferenciada e que melhor se adequasse a sua nova realidade de policial instrutor do PROERD. Tamanho acerto, que nos anos que sucederam a criação da CIPRED e o remanejamento dos instrutores para a Companhia, o PROERD chegou a atingir um quantitativo próximo de 100 instrutores em atividade, os quais ministravam o conteúdo do Programa em cerca de 52 municípios do RN (TRIBUNA DO NORTE, 2020a).

Contudo, em 2015, alterações significativas na metodologia governamental de enfrentamento à criminalidade ensejaram mudanças internas na Corporação, incluindo-se aí, a troca da coordenação estadual do Programa ao final daquele ano. Nesta ocasião, a então Tenente-coronel Margarida foi substituída pelo 1º Tenente PM Willame Bruno da Silva Barbosa (dez/2015-mai/2016), o qual teve a difícil missão de readequar o PROERD aos novos parâmetros exigidos pelo Governo e pela Polícia Militar do Rio Grande do Norte. Tais mudanças envolveram, dentre outros pontos, a devolução dos policiais instrutores às suas lotações e atividades anteriores ocorrendo assim o esvaziamento da CIPRED e, por consequência, um grande retrocesso ao PROERD.

Essa mudança governo-institucional torna-se evidente ao lermos no Decreto estadual nº 26.027, de 29 de abril de 2016, anexo único, item 6.7.1., página 57, que trata da aplicação do

efetivo da Polícia Militar nas atividades do PROERD o qual prescreve que “Deverá ser utilizado policiais militares voluntários que queiram contribuir durante o seu período de folga” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020c, p. 57). Voltamos, portanto, à era do “por amor”.

Em junho de 2016, foi processada uma nova modificação na coordenação estadual do PROERD, a qual passou ao comando do 1º Tenente PM Romão Inácio (jun/2016-dez/2018).

De posse de um efetivo reduzido, desestimulado pela variação de suas atividades e distribuído dispersamente por todo o Estado restava clara a fragilidade do Programa diante das oscilações de interesses governamentais, as quais repercutem diretamente na Polícia Militar e, por consequência, no desenvolvimento do PROERD no Estado. Tratou então, a nova coordenação estadual, de buscar por meio de uma maior institucionalização do Programa dentro da própria Polícia Militar uma alternativa que viesse a fortalecê-lo.

Neste sentido, aos 16, 17 e 18 dias do mês de outubro de 2018, na Escola de Governo Cardeal Dom Eugênio de Araújo Sales, sediada em Natal, Rio Grande do Norte, ocorreu o I ENCONTRO TÉCNICO-PEDAGÓGICO PROERD: Centros de Treinamentos, Pedagogos e Coordenações Estaduais.

Figura 6 - Imagens do I Encontro Técnico-Pedagógico do PROERD.



Fonte: Facebook do PROERD RN (2020).

Referido Encontro contou com a presença de coordenadores estaduais, pedagogos e outros membros do PROERD pertencentes a 15 estados brasileiros. Dentre as discussões sobre o panorama atual do Programa no Brasil e nos estados, foram abordados temas como: a) Normatização correlata ao Programa nos diversos estados ali presentes (leis, decretos, portarias,

regimentos internos etc); b) Valores, estratégias e formas de custeio das atividades do PROERD nos estados; c) Quantitativo de policiais instrutores habilitados e as formas de seu emprego nas atividades do Programa; d) Quantitativo de municípios, escolas e alunos já abrangidos pelo PROERD; e) Compartilhamento de pesquisas e produções científicas sobre o Programa, dentre outros temas.

Por sua vez, o marco legal da institucionalização do PROERD no RN ocorreu em 2018, que o tornou oficialmente Política Pública de Estado por meio da publicação do Decreto Estadual nº 28.639, de 21 de dezembro de 2018, que instituiu o PROERD no âmbito da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte e o subordinou à Diretoria de Ensino. Vejamos:

Art. 1º Fica instituído o Programa Educacional de Resistência às Drogas do Estado do Rio Grande do Norte (PROERD/RN), integrante da estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte (PMRN) e subordinado à Diretoria de Ensino (DE/PMRN) (RIO GRANDE DO NORTE, 2020b).

A nível conceitual, o referido Decreto assinalou:

Art. 2º O PROERD/RN é um programa social que envolve a Polícia Militar, a Escola e a Família, com a finalidade de desenvolver ações socioeducativas, preventivas e cooperativas, nas redes de ensino pública e privada do Estado do Rio Grande do Norte, objetivando conscientizar crianças e adolescentes sobre os efeitos nocivos do uso de drogas lícitas e ilícitas, bem como fortalecer o exercício da cidadania (RIO GRANDE DO NORTE, 2020b).

Como descrito outrora, o gerenciamento de material humano é um dos pontos críticos para o desenvolvimento do PROERD, em especial no que tange aos policiais instrutores. Sobre este aspecto, regulou o Decreto:

Art. 4º O PROERD/RN é executado por policiais militares habilitados no Curso de Formação de Instrutores PROERD/RN (CFIP), classificados na Diretoria de Ensino da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte (DE/PMRN) e credenciados junto à Coordenação Estadual do PROERD/RN.

§ 1º Os policiais militares lotados na Coordenação do PROERD/RN e credenciados para a execução de suas atividades afins atuarão, com exclusividade, no Programa, em quantidade mínima equivalente à estabelecida para 1 (um) pelotão da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte (PMRN) e em quantidade máxima equivalente à estabelecida para 2 (dois) pelotões.

§ 2º Excepcionalmente, se não houver prejuízo à atividade-fim da unidade de origem, poderão participar, como instrutores do PROERD/RN, policiais militares lotados em outras OPMs (Organização Policial Militar), mediante autorização expressa do respectivo comandante imediato, em aplicação exclusiva ou parcial, desde que possuam a competente habilitação e estejam credenciados na Coordenação do Programa.

§ 3º A função do instrutor do PROERD/RN, enquanto instrutor institucional poderá ser considerada para fins de recebimento de subsídios ou gratificações

compatíveis, conforme legislação vigente (RIO GRANDE DO NORTE, 2020b).

Desta forma, ocorreu um regramento maior do desenvolvimento das atividades de Programa por parte dos policiais instrutores, onde, se lotados junto à coordenação do PROERD poderão atuar com exclusividade nas ações do Programa. E, caso pertençam à outras unidades, caberá a seus comandantes imediatos a autorização ou não para que exerçam suas funções de instrutores, podendo ainda isto ocorrer de modo parcial ou exclusivo. Ainda, houve reconhecimento da função de instrutor do PROERD como “instrutor institucional”, oficializando desta forma a função dentro da PMRN.

Citado Decreto trouxe ainda os Objetivos do PROERD no RN. Vejamos:

Art. 5º São objetivos do PROERD/RN:

- I - desenvolver atividades educativas de prevenção primária ao uso de drogas lícitas e ilícitas, alertando crianças e adolescentes sobre os malefícios causados à saúde física e mental de usuários;
- II - ministrar aulas teóricas e/ou expositivas, esclarecendo sobre os riscos decorrentes da dependência química do consumo de drogas e sobre seu relacionamento com a violência e a criminalidade;
- III - orientar crianças, adolescentes e familiares acerca de soluções e medidas eficazes à resistência ao uso de drogas lícitas e ilícitas;
- IV - fortalecer a autoconfiança de crianças e adolescentes mediante a demonstração de atitudes positivas que proporcionem uma vida mais segura e responsável, longe das drogas e da violência;
- V - sensibilizar crianças e adolescentes para valores morais e éticos, viabilizando a construção de uma personalidade sadia, segura e responsável;
- VI - esclarecer pais e/ou responsáveis por crianças e adolescentes quanto aos efeitos decorrentes do uso das drogas lícitas ou ilícitas, estimulando o fortalecimento da estrutura familiar;
- VII - implementar o Curso “PROERD” nas escolas de rede pública e privada de ensino, destinado a atender crianças e adolescentes, de acordo com a demanda específica de cada instituição;
- VIII - realizar ações estratégicas de prevenção do uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, de promoção da cidadania e de disseminação da cultura da paz;
- IX - promover palestras, encontros e/ou seminários, destinados à conscientização de pais e/ou responsáveis de alunos, de professores, diretores e de outros profissionais envolvidos nas atividades da escola; e
- X - desenvolver outras ações e atividades correlatas, dentro dos princípios e objetivos do Sistema Estadual de Políticas Públicas sobre Drogas do Estado do Rio Grande do Norte (SISED/RN).

Parágrafo único. O PROERD/RN, enquanto Centro de Treinamento reconhecido pela ONG D.A.R.E. America (Drug Abuse Resistance Education – Educar para Resistir ao Abuso de Drogas), tem por atribuição capacitar, aperfeiçoar e atualizar policiais militares, em atividade na Corporação ou em coirmãs, como instrutores, mentores e facilitadores do PROERD, para a aplicação do programa no Brasil (RN, 2020b).

Como se extrai de seus objetivos, o PROERD no RN deverá sempre desenvolver suas atividades alicerçado nos pilares da educação e sob uma condução focada na prevenção

primária, buscando alertar crianças, adolescentes, pais e/ou responsáveis sobre os riscos da dependência química e da violência como um todo, envolvendo para isto, comunidade escolar e famílias, por meio de ações estratégicas como aulas, palestras, encontros, seminários, dentre outros que visem a promoção da cidadania e a disseminação da cultura da paz.

Por fim, o Decreto Estadual nº 28.639, de 21 de dezembro de 2018 segue ainda tratando de alguns pontos específicos, mas de caráter estruturantes do Programa no RN, como por exemplo: a composição e competências da Coordenação Estadual do PROERD; os procedimentos para solicitação e implantação do Programa em unidades da rede de ensino; a origem dos recursos para subsidiar o Programa; e, autoriza ao Comandante Geral da PMRN a expedir normas complementares de operacionalização do PROERD.

Figura 7 - Sessão Solene na Assembleia Legislativa do RN em homenagem ao Programa Educacional de Resistência às Drogas do RN.



Fonte: Site da <http://www.al.rn.gov.br/> (2019).

No RN, desde sua implantação até o ano de 2016, “já passaram pelos seus cursos, mais de 300.000 (trezentas mil) crianças, adolescentes e suas famílias” (SANTOS, 2016, p. 10). Dados atualizados obtidos junto à Coordenação Estadual do PROERD no RN agora em 2020, assinalam que atualmente o Programa conta com 41 policiais instrutores – aqui considerados mesmo os lotados em outras unidades distintas da CIPRED –, que atuam junto a cerca de 20

municípios por semestre. Quanto ao número atualizado de pessoas que já passaram pelo Programa até o momento seria de aproximadamente 400.000 (quatrocentas mil) crianças.

2.4.4 Currículos do PROERD

Nesta dissertação, coadunamos com a ideia de Moreira e Silva (1997, p. 92) ao afirmarem que um currículo tem história e não pode ser compreendido como uma transmissão desinteressada, atemporal e desconexa com o conhecimento social, sendo necessária, portanto, a realização de uma abordagem conceitual sobre o mesmo. Adotamos para isto, a definição de currículo trazida por Nogueira (2010, p. 95) que, ao parafrasear Forquin (1993, p. 67), o descreve como:

[...] uma abordagem global dos fenômenos educativos em sala de aula e também como uma maneira de pensar a educação voltada para a questão dos conteúdos e a forma como esses conhecimentos se organizam nos cursos” (NOGUEIRA, 2010, p. 95, apud FORQUIN, 1993, p. 67).

Neste sentido, o currículo deve ser interpretado como o recorte da cultura de um povo e forma organizada de transmissão dessa dentro da sociedade através da escola, afirmação esta, corroborada pelo pensamento de Martins (1992, p. 76) para o qual o currículo é uma construção social e que resulta na concepção da escola como um lugar social.

Desta forma, o currículo PROERD, a partir da concepção de ser um recorte da cultura de um povo incisivamente afetada pelas mudanças sociais, também sofreu ao longo de tempo significativas alterações em seu conteúdo conforme veremos a seguir.

2.4.4.1 Historicidade dos currículos do PROERD

Como já descrito nesta pesquisa, o Programa D.A.R.E., predecessor do PROERD, surgiu como alternativa de enfrentamento ao crescente consumo de drogas entre adolescentes e jovens na cidade de Los Angeles. Ocorre que apesar de ter por objetivos reduzir os índices de consumo de drogas, álcool, tabaco e estreitar os laços entre a polícia e a comunidade, seu currículo inicial não foi formulado por especialistas em prevenção (NORDRUM, 2014).

Com a escassez de materiais voltados para a prevenção ao consumo de drogas que pudessem vir a ser utilizados nas escolas naquela época, a Dra. Ruth Rich, administradora do Currículo de Educação em Saúde do Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD)

desenvolveu o currículo original do D.A.R.E. o qual possuía 17 lições voltadas ao ensino fundamental (D.A.R.E., 2020a) e que passou a ser aplicado em 1983.

Referido currículo, conforme afirmação de Brian⁸ (2005) durante palestra proferida na 18ª Conferência Internacional do D.A.R.E., foi alicerçado sobre as teorias behavioristas de Watson, Skinner, Thorndike e Pavlov, também conhecidas como teorias do condicionamento clássico e condicionamento operante, e que possuem como princípio fundante a ideia de que o comportamento humano resulta de uma relação mecânica entre estímulo e resposta (MEDEIROS, 2017, p. 22). Durante anos diversas pesquisas questionaram a eficácia do Programa e de seu currículo.

Com o ingresso da ciência da prevenção como componente curricular junto ao campo de pesquisa do abuso de drogas, na década de 1990 o D.A.R.E. estabeleceu em sua estrutura interna o *Scientific Advisory Board*⁹ (SAB), um conselho presidido por Herbert Kleber¹⁰ e composto por renomados especialistas no campo de abuso de drogas (D.A.R.E., 2020a). Em paralelo, o Departamento de Justiça tomou a decisão de financiar o primeiro estudo nacional do D.A.R.E., intitulado *Past and Future Directions of the D.A.R.E.® Program: An Evaluation Review*¹¹ (RINGWALT et al., 1994) que analisou o Programa, seu currículo de 17 lições e seus impactos. Resultados deste estudo divulgados em 1994 assinalaram que o Programa atingira apenas baixos índices de redução no consumo de tabaco, mas nada considerável quanto ao uso de álcool e maconha (NORDRUM, 2014).

Corroborando com isto, em 2009, reforça Nordrum (2014), um relatório da Justiça Americana elaborado por Berman e Fox¹² (2009) denominado *Lessons From the Battle Over D.A.R.E.: The Complicated Relation ship Between Research and Practice*¹³ (BERMAN; FOX, 2009) apontou que outras 30 avaliações subsequentes ao estudo de 1994 ratificaram não haver detectado melhoras significativas de longo prazo na redução do abuso de substâncias por parte

⁸ BRIAN, A. Palestra realizada na “18ª D.A.R.E. International Conference”. San Antonio, Texas, Estados Unidos, 2005.

⁹ “Conselho Consultivo Científico” [Tradução nossa].

¹⁰ Herbert Kleber (19 de junho de 1934 – 05 de outubro de 2018) foi um médico psiquiatra Americano e pesquisador do abuso de substâncias. Doutor em medicina pela Universidade de Columbia exerceu o cargo de Diretor Adjunto do Escritório de Políticas de Drogas da Casa Branca. Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Herbert_Kleber>. Acesso em 16 nov. 2020.

¹¹ O Departamento de Justiça Americano, com o intuito de averiguar os níveis de eficácia do D.A.R.E., subsidiou o primeiro estudo nacional sobre o Programa, intitulado de “Direções passadas e futuras do D.A.R.E. Programa: uma revisão de avaliação” [Tradução nossa] e cujos resultados foram tornados públicos em 1994. Disponível em: <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/152055NCJRS.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

¹² Greg Berman e Aubrey Fox, respectivamente, Diretor e Diretor de Projetos Especiais do Center for Court Innovation, [Centro de Inovação da Judicial (Tradução nossa)].

¹³ “Lições da batalha do D.A.R.E.: A relação complicada entre pesquisa e prática” [Tradução nossa]. Disponível em: <http://www.bja.gov/pdf/CCI_D.A.R.E..pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

dos adolescentes e jovens submetidos ao Programa. Sobre isto, Frank Pegueros¹⁴, presidente e CEO da D.A.R.E. América, relatou:

Trinta anos atrás, todos acreditavam que se você apenas dissesse aos alunos o quão nocivos são essas substâncias e comportamentos, eles ficariam longe deles” [...] “Na verdade, alguns oficiais me disseram, 'Quer dizer que eu estava fazendo errado por 15 anos?' Evidentemente, estávamos (NORDRUM, 2014).

Os Departamentos de Educação e Justiça foram instruídos pelo Congresso Americano a convocar reuniões com a participação de defensores e críticos ao D.A.R.E. Duas reuniões foram realizadas sob a condução de William Modzeleski¹⁵ e Laurie Robinson¹⁶, tendo uma terceira reunião ocorrida no escritório do Vera Institute of Justice¹⁷, em Nova York, sob a condução dos Drs. Herbert Kleber¹⁸ e Richard Clayton¹⁹, a qual reuniu vários especialistas em prevenção às drogas, dentre eles um representante da *Robert Wood Johnson Foundation (RWJF)*²⁰.

Em fevereiro de 2001, a RWJF organizou uma equipe de pesquisadores coordenadas pelo Dr. Zili Sloboda²¹ com o objetivo de criar um currículo de prevenção ao uso de drogas de última geração para apresentação e submissão dos membros do D.A.R.E.. Participaram também desta equipe os Drs. Richard Clayton (*University of Kentucky*) e Chris Ringwalt (*Research Triangle Institute*), dois dos pesquisadores responsáveis pelo estudo realizado em 1994 que avaliou os resultados do currículo original de 17 aulas do D.A.R.E. (D.A.R.E., 2020a).

¹⁴ Francisco X. Pegueros é Presidente & CEO do D.A.R.E. America e membro do Conselho Consultivo da Escola de Pós-Graduação da University of West Los Angeles desde 2012, Graduado e Mestre pela Escola de Política, Planejamento e Desenvolvimento da University of Southern California. Exerceu o cargo de Capitão no Departamento de Polícia de Los Angeles (1971 a 1997). Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/francisco-pegueros-37961b10>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

¹⁵ William Modzeleski era Diretor Executivo do National Commission of Drug Free Schools [Comissão Nacional de Escolas Livres de Drogas (*Tradução nossa*)].

¹⁶ Laurie Robinson foi Procuradora Geral Assistente do Department of Justice [Departamento de Justiça (*Tradução nossa*)].

¹⁷ O Vera Institute of Justice é uma organização não-governamental de pesquisa em justiça criminal, localizada em Nova York. Foi fundado em 1961, pelos filantropos Louis Schweitzer e Herb Sturz. Disponível em: <<https://www.vera.org/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

¹⁸ Ver. Nota de rodapé nº 8.

¹⁹ Richard Clayton é Professor Emérito da University of Kentucky, Center for Applied Energy Research. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/richard-clayton-449934149>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

²⁰ A Fundação Robert Wood Johnson (RWJF) (*Tradução nossa*) é a maior entidade de filantropia dos Estados Unidos e foca exclusivamente na saúde. Sediada em Princeton, Nova Jersey, tem como objetivo utilizar seus recursos para "melhorar a saúde e os cuidados de saúde de todos os Americanos". Disponível em: <<https://www.rwjf.org/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

²¹ Zili Sloboda é Membro do Institute for Health and Social Policy, University of Akron [Instituto de Saúde e Política Social, Universidade de Akron (*Tradução nossa*)], e ex-Diretor da Division of Epidemiology, Prevention and Services Research at the National Institute on Drug Abuse [NIDA] [Divisão de Epidemiologia, Prevenção e Pesquisa de Serviços do Instituto Nacional de Abuso de Drogas [NIDA] (*Tradução nossa*)]. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/zili-sloboda-0181ab62>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Como resultado deste trabalho, foi apresentado o currículo *Take Charge of Your Life*²², que seria submetido e avaliado por meio de um estudo experimental randomizado com duração de sete anos – um dos maiores já tentados – o qual envolveria cerca de 17.000 alunos das 7ª e 9ª séries de cinco cidades distintas. Contudo, no primeiro semestre de aplicação do *Take Charge of Your Life*, a cidade de *New York* foi atingida pelos ataques de 11 de setembro²³, e alguns anos após, em 2005, as cidades de *New Orleans* e *Houston* foram devastadas pelo furacão Katrina²⁴. Ambos acontecimentos resultaram no deslocamento de milhares de integrantes do estudo para outras localidades ficando sua continuidade prejudicada. Todavia, os dados coletados teriam sido suficientes para afirmar que “policiais bem treinados podem fornecer um currículo de prevenção de drogas em um ambiente escolar”, e ainda, “alunos percebem os policiais como distribuidores confiáveis de currículos de prevenção do abuso de substâncias” (D.A.R.E., 2020a).

Ainda conforme o site do D.A.R.E. (2020a), outro “novo currículo D.A.R.E.” foi desenvolvido com a participação do Dr. Chris Ringwalt e submetido em uma área considerada de alto risco na Filadélfia. Contudo, também sem resultados positivos.

Melo (2017, p. 9) escreve que a partir do resultado de pesquisas sobre experiências bem-sucedidas de mudança de comportamento, cientistas comportamentais sugeriram que ao invés de um programa com lições meramente informativas se construísse “um programa de construção prática do conhecimento, no qual o policial fornece estratégias de comunicação e tomada de decisão, permitindo que as crianças pratiquem essas habilidades através de dramatizações e simulações” (MELO, 2017, p. 9).

Decorrente disto, Frank Pegueros²⁵, presidente do D.A.R.E. America, firmou parceria com a Pennsylvania State University. Segundo MELO (2017, p. 9) foi realizada uma análise em “dentre mais de duzentos [Programas] listados no Registro Nacional de Programas Baseados em Evidência Científica dos EUA, mantido pela *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*²⁶ (SAMHSA)” que forneceram os subsídios cientificamente comprovados que

²² “Assuma o controle de sua vida” [Tradução nossa].

²³ Os “ataques de 11 de setembro” foram uma série de ataques ou atentados terroristas contra os Estados Unidos coordenados pela organização fundamentalista islâmica al-Qaeda em 11 de setembro de 2001 e que resultaram em 2.996 mortes, incluindo os 19 sequestradores e as 2.977 vítimas.

²⁴ O furacão Katrina foi uma tempestade tropical que atingiu os EUA no ano de 2005 causando aproximadamente 1.800 mortes. Ele foi considerado o terceiro furacão mais mortífero e um dos mais destrutivos da história a atingir o país.

²⁵ Ver nota nº 12.

²⁶ Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) é uma agência dentro do Ministério da Saúde dos Estados Unidos (U.S. Department of Health and Human Services) que lidera os esforços de saúde pública para o avanço da saúde comportamental da nação. A missão da SAMHSA é reduzir o impacto do abuso

proporcionaram o desenvolvimento e adoção dos currículos *Keepin' it REAL* (no Brasil, *Caindo na REAL*) pelo Programa. Desta forma, em 2008, foi lançado o currículo para o ensino médio, e em 2013 para o fundamental (D.A.R.E., 2020b).

Sobre a escolha deste currículo, explica Melo (2017, p. 9):

A decisão do Conselho Científico do D.A.R.E. America em adotar o “Caindo na REAL” baseou-se no resultado de pesquisas científicas que demonstraram a efetividade do programa. A maior delas, publicada em 2003 por Hecht, Miller-Day e outros pesquisadores, aplicou questionários sobre o uso pessoal de álcool, tabaco e maconha a 6.000 (seis mil) alunos em diversos momentos ao longo de um período de dois anos. Os relatos dos estudantes que participaram do “Caindo na REAL” indicaram que eles experimentaram estas substâncias menos do que aqueles no grupo de controle e, ainda, efetivamente utilizaram uma ampla variedade de estratégias para evitarem o envolvimento com drogas e permanecerem sóbrios. Também se demonstrou uma maior propensão desses jovens em manter as atitudes antidrogas ao longo do tempo. Um subgrupo desse estudo, com 1.300 alunos que já usavam drogas, mostrou que o programa reduziu o uso da substância em uma taxa 72% mais elevada do que o grupo de controle (MELO, 2017, p. 9).

Alicerçado em evidências científicas e voltado a uma formação cidadã o novo currículo tenta preparar crianças e adolescentes para conduzirem suas vidas de maneira segura e responsável, utilizando-se para isto, de:

[...] mostrando técnicas aos jovens de como controlar seus impulsos e pensar nos riscos e consequências, o que resultará em escolhas mais responsáveis. Além disso, o novo currículo [Caindo na REAL] apresenta ferramentas de autoconhecimento e autocontrole, de tomada de decisão responsável, compreensão dos outros (alteridade), habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, lidar com desafios e responsabilidades (Livro do Estudante PROERD para 5º ano, p. 10).

Importante frisar, ainda, que no antigo currículo de 17 lições existia uma acentuada participação do policial instrutor como “transmissor das informações” e dos alunos como “meros receptores” daquelas. O novo formato presente nos currículos “Caindo na REAL” limita a fala dos instrutores a cerca de oito minutos, transferindo o protagonismo da ação aos alunos permitindo-lhes que passem a exercitar por mais tempo a tomada de decisões difíceis juntamente com seus colegas de sala.

A nova proposta trazida pelos currículos “Caindo na REAL” promoveu uma virada institucional estratégica que determinou a definição atual da missão e da visão do Programa D.A.R.E./PROERD (D.A.R.E., 2020a):

Missão: Ensinar aos alunos boas habilidades de tomada de decisão para ajudá-los a ter uma vida segura e saudável.

Visão: Um mundo no qual os alunos em todos os lugares têm o poder de respeitar os outros e escolher levar uma vida livre de violência, uso de drogas e outros comportamentos perigosos (D.A.R.E., 2020a).

Não obstante toda polêmica circundante ao currículo do D.A.R.E./PROERD, Nogueira (2010, p. 96) afirmava serem escassos os trabalhos no Brasil que se propõem a discutir o currículo do PROERD e suas possibilidades em promover uma “concepção emancipadora” sobre a problemática do consumo de drogas em nossa sociedade, seu impacto social e a violência envolvida, aprofundando-se ainda, na necessidade de que representantes sociais e seus agentes construam relações capazes de fomentar um ambiente saudável que venha a fortalecer os fatores considerados de prevenção e proteção aos fatores de risco correlatos a problemática das drogas. Ainda segundo a autora, as produções científicas sobre o PROERD raramente questionam seu currículo e sua aplicação pela Polícia Militar, embora assinalem a “necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre autonomia e autoridade, relação entre polícia e escola e sobre o impacto do Programa nas escolas” (NOGUEIRA, 2010, p. 96).

Diante disso, reforça-se nossa pretensão de analisar o conteúdo curricular do PROERD e de que forma podem ser realizadas contribuições ao Programa a partir da perspectiva da transversalidade da Educação em Direitos Humanos.

2.4.4.2 Atuais currículos do PROERD

Os currículos do PROERD são adequados por faixa etária aos alunos, embasados em comprovações científicas, elaborados por especialistas curriculares e de prevenção, consoantes aos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros e aos Padrões Fundamentais da Saúde, Artes da Linguagem e Matemática adotados nos Estados Unidos (MELO, 2017, p. 9).

Segundo Melo (2017, p. 9), na atualidade o D.A.R.E./PROERD dispõe de cinco currículos educacionais destinados a propiciar uma ação permanente do Estado quanto à prevenção primária ao consumo de drogas, formando um sistema completo através do qual conceitos e habilidades ressaltadas pelo Programa são desenvolvidos de modo gradual e progressivo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, dispondo ainda, de um currículo para os Pais e Responsáveis, ajudando crianças e adolescentes a colocarem em prática esses conhecimentos.

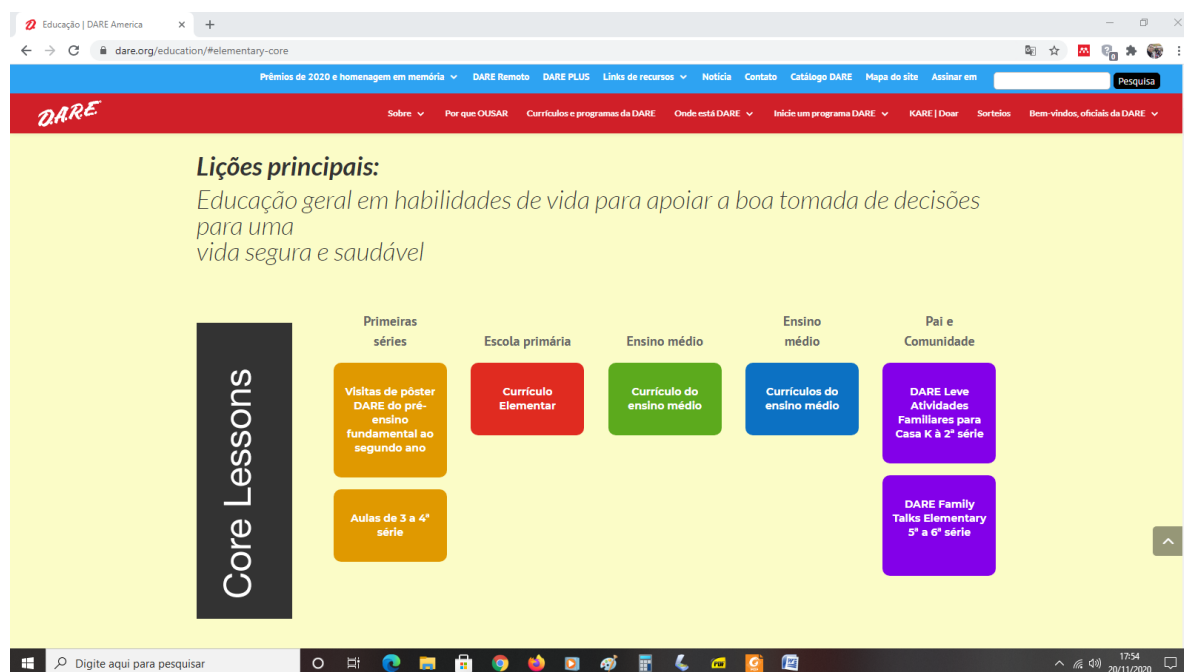
No site da Polícia Militar de Minas Gerais²⁷ (PMMG, 2020a) podemos encontrar uma breve descrição destes currículos, a qual transcrevemos a seguir:

- a) **Currículo para Educação Infantil** – destinado a crianças na faixa etária de 5 a 9 anos de idade cronológica (Pré-escola e do 1º ao 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental), com foco na realização de atividades lúdicas para desenvolvimento das primeiras noções de cidadania, segurança pessoal e de práticas saudáveis;
- b) **Currículo para Crianças do Ensino Fundamental** – destinado a crianças na faixa etária de 10 anos de idade cronológica ou mental, aplicado no 5º ano do Ensino Fundamental, com um mínimo de 10 (dez) encontros (um a cada semana). Desenvolve estratégias e habilidades para a tomada de decisão segura e responsável. Possui lições específicas sobre "Bullying" e "Conversa em Família", envolvendo os pais no aprendizado do aluno;
- c) **Currículo para Adolescentes do Ensino Fundamental** – destinado a adolescentes na faixa etária de 12 anos de idade cronológica ou mental, que estejam cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na participação ativa dos alunos em debates sobre situações de pressão e risco para definir estratégias que os permitam evitar e afastar-se dessas situações danosas. Currículo aplicado com um mínimo de 10 (dez) encontros (um a cada semana);
- d) **Currículo para o Ensino Médio** – destinado a jovens na faixa etária de 15 a 18 anos de idade cronológica ou mental que estejam cursando o Ensino Médio (aplicado preferencialmente no 1º ano), com o objetivo de ampliar e consolidar as maneiras de se utilizar informações sobre drogas e violência para fazer escolhas positivas, com especial foco na gerência do controle emocional. Este currículo, já utilizado nos EUA, está em fase de preparação e negociação para que seja implementado no Brasil;

²⁷ PMMG. Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD. Currículos Educacionais. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/PROERD/conteúdo.action?conteúdo=1562&tipoConteúdo=itemMenu#_ftn1>. Acesso em: 16 nov. 2020.

- e) **Currículo para Pais e Responsáveis Legais** – destinado a pais/responsáveis com 05 (cinco) encontros de duas horas para compartilhamento de informações e desenvolvimento de habilidades que os habilitam a ajudar crianças e adolescentes a fazerem escolhas seguras e responsáveis na auto-condução de suas vidas.

Figura 8 - Currículos do D.A.R.E.



Fonte: Site oficial do D.A.R.E. (<https://www.dare.org/>) (2020).

Mundo afora, diversas organizações e instituições governamentais, bem como renomados periódicos internacionais têm endossado e se manifestado favoráveis aos atuais currículos “Caindo na REAL” do D.A.R.E./PROERD.

O histórico relatório da *Surgeon General* publicado em 2016 pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA (HHS), denominado *Facing Addiction in America: The Surgeon General’s Report on Alcohol, Drugs, and Health*²⁸ concluiu que o uso indevido de álcool e outras drogas está entre as mais urgentes preocupações da saúde pública na América e que “a boa notícia é que há fortes evidências científicas que apoiam a eficácia dos programas e políticas de prevenção²⁹” [tradução nossa] (HHS, 2016, p. 3-1), listando dentre eles o currículo

²⁸ HHS, 2016. Relatório disponível em: <<https://sbpt.org.br/portal/wp-content/uploads/2019/02/2018-SGR-DE-FRENTE-COM-A-ADICAO.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

²⁹ “The good news is that there is strong scientific evidence supporting the effectiveness of prevention programs and policies” (HHS, 2016, p. 3-1).

“Caindo na REAL” como uma ferramenta de desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e de recusa de substâncias que propiciam às crianças informações precisas sobre o consumo de drogas (D.A.R.E., 2020b). O Relatório afirma:

Um modelo multicultural, “keepin’ it REAL” [Caindo na REAL], usa vídeos e narrativas desenvolvidos por alunos e mostrou efeitos positivos no uso de substâncias entre jovens latino-americanos no sudoeste dos Estados Unidos (HHS, 2016, p. 3-10/3-11).

O *Alcoholism & Drug Abuse Weekly*, periódico do *American Academy of Addiction Psychiatry*, publicou em 22 de agosto de 2017, um artigo intitulado *New D.A.R.E., police facilitate decision-making skills to prevent drug use*³⁰ centrado nas modificações ocorridas no currículo “Caindo na REAL” na última década. O artigo afirma que:

O currículo foi construído em dez lições, baseadas nos conceitos principais. Ensinar algo uma única vez não é o suficiente para a maioria dos jovens aprendizes. É por isso que cada habilidade é decomposta em partes, **construindo as bases de cada conceito, de forma que eles apareçam e reapareçam nas lições, de maneira mais avançada e sofisticada a cada vez (escalonamento ascendente)**. O melhor exemplo disso é o Modelo de Tomada de Decisão PROERD. Esse modelo é introduzido e demonstrado na Lição 1. Na Lição 2, os alunos utilizam o “D” para definir um problema envolvendo droga. Na Lição 3, eles definem e analisam os riscos e as consequências em situações nas quais eles se encontram com frequência. Na Lição 4, os alunos definem, analisam e decidem como atuar em situações reais de tensão. Na Lição 5, eles já estarão utilizando o modelo de forma completa para definir, analisar, atuar e avaliar as estratégias para lidar com a pressão dos colegas. Nas lições 6 a 9, os alunos vão refletir e expandir suas habilidades de tomada de decisão. Todas as habilidades são revisadas na Lição 10 (Manual do Instrutor PROERD, Visão geral das lições, p. III) (*grifamos*).

Para melhor ilustrar esta interligação das lições com o desenvolvimento dos conceitos de modo progressivo, referido Manual apresenta uma tabulação dos conceitos nas lições. Vejamos:

³⁰ “Novo D.A.R.E., a polícia facilita habilidades de tomada de decisão para prevenir o uso de drogas” (Tradução nossa). Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbl.30240>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Figura 9 - Conceitos presentes nas Lições do Currículo pra o 5º anos.

CONCEITOS	LIÇÕES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsabilidade	X	X	X	X	X	X			X	X
Tomada de decisão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Informações sobre drogas		X	X							X
Riscos e consequências			X	X				X	X	X
Pressão dos colegas				X	X	X			X	X
Tensão					X	X		X	X	X
Comunicação confiante						X	X	X	X	X
Comunicação não verbal							X	X	X	X
Escuta enfática							X	X	X	X
<i>Bullying</i>								X	X	X
Ajudando os outros									X	X
Obtendo ajuda										X

Fonte: Manual do Instrutor PROERD (2013).

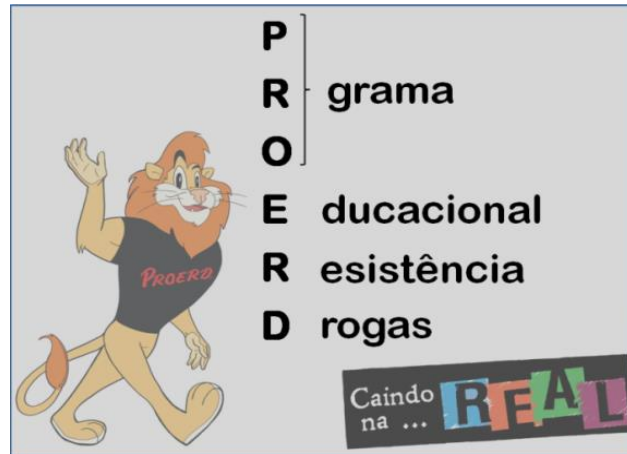
Todas as lições são aplicadas a partir de uma mesma estrutura-base de desenvolvimento buscando assim promover maior consistência em sua aplicação, sendo esta comporta por:

- Revisão da lição anterior;
- Desenho animado introdutório para conectar e revisar a lição anterior, além de introduzir a lição da semana atual;
- Explicação dos conceitos básicos;
- Descrição dos conceitos e habilidades;
- Prática das habilidades;
- Aplicação do Modelo de Tomada de Decisão PROERD;
- Revisão e anotações diárias;
- História de encerramento. (PROERD, 2013)

Didaticamente, podemos estabelecer que o material deste Currículo é dividido entre o de uso do policial Instrutor PROERD e o do aluno. O material destinado a auxiliar ao Instrutor PROERD no desenvolvimento de suas atividades em sala é composto por um Manual do

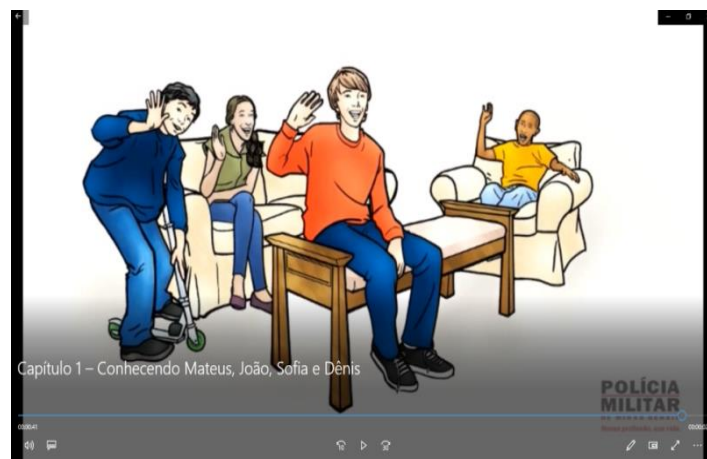
Instrutor PROERD³¹ e seguimentos de slides com interface de vídeos de curta duração (menos de um minuto) a serem exibidos durante as aulas (um ou dois vídeos).

Figura 10 - Exemplo de slide utilizado nas aulas do PROERD.



Fonte: Manual do Instrutor PROERD – Material complementar (2013).

Figura 11 - Exemplo de vídeo (print) utilizado nas aulas do PROERD.



Fonte: Manual do Instrutor PROERD – Material complementar (2013).

³¹ Manual destinado a orientar e auxiliar o Instrutor PROERD a trabalhar o conteúdo em sala de aula. Nele constam informações como: a ementa e o projeto do currículo, os padrões técnicos fundamentais e um passo-a-passo para a condução das lições. Este Manual segue ainda acompanhado de slides e vídeos de curta duração (menos de 01 minuto), estes de modo geral, trazem animações com situações-problema que subsidiarão as discussões correlatas ao tema da aula.

Por sua vez, o material destinado ao aluno é o Livro do Estudante PROERD cujo conteúdo distribuído em 10 lições a ser aplicada uma por semana em aulas com duração de 45 minutos, traz dentre outros: uma mensagem explicativa sobre o Programa direcionada aos pais; regras para controle de sala (Combinados PROERD); o Modelo de Tomada de Decisão PROERD (MTDP), composto pelos passos: Defina, Analise, Atue e Avalie; atividades para casa a serem realizadas em família (Conversa em Família); informações básicas sobre fatos e efeitos relacionados ao uso de álcool e cigarro; um vasto conjunto de atividades a ser realizadas pelo aluno – de modo individual ou coletivo, a depender da atividade – destinado ao exercício da tomada de decisões seguras e responsáveis a partir da utilização do MTDP; a Canção PROERD; uma seção destinada à anotações das principais informações trazidas na lição (Meu Diário, o que aprendi hoje); um Glossário destinado à anotação das palavras-chaves trabalhados em cada lição; e, ao final, um termo de compromisso do aluno em não praticar Bullying e ajudar a pará-lo em sua escola (Um Compromisso de Ajudar os Outros).

Figura 12 - Capa e Sumário do Livro do Estudante PROERD.



Fonte: Livro do Estudante PROERD (2020).

Sobre o conteúdo do Currículo do 5º ano, em específico, é possível obter uma descrição de sua visão global no site oficial do D.A.R.E.:

Um currículo multicultural eficaz que é adequado ao desenvolvimento e baseado na poderosa abordagem de **Aprendizagem Socioemocional**. Este currículo ensina as habilidades básicas que os jovens precisam para ser seguros, saudáveis e responsáveis e para levar uma vida livre de drogas³² [Tradução nossa] (D.A.R.E., 2020c). (grifamos)

Durante longo período, o foco da educação esteve centrado no desenvolvimento de habilidades cognitivas ignorando-se a relevância das habilidades e competências socioemocionais. Estas podem e devem ser ensinadas contínua e reiteradamente aos alunos servindo-lhes como fatores preponderantes para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A teoria da Aprendizagem Socioemocional (*Socio-Emotional Learning Theory – SEL*), estrutura referido currículo e consiste num processo integrativo de pensamento, sentimento e comportamento destinado a desenvolver no sujeito a consciência de si e dos que estão a sua volta (BRACKETT e RIVERS, 2012).

Para esta finalidade, o Programa busca através de suas lições demonstrar:

técnicas aos jovens de como controlar seus impulsos e pensar nos riscos e consequências, o que resultará em escolhas mais responsáveis. Além disso, o novo currículo [Caindo na REAL] apresenta ferramentas de autoconhecimento e autocontrole, de tomada de decisão responsável, compreensão dos outros (alteridade), habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal, lidar com desafios e responsabilidades (LIVRO DO ESTUDANTE PROERD, p. 10).

Há mais de 20 anos, o conceito de aprendizagem socioemocional foi desenvolvido por pesquisadores que objetivavam investigar os impactos deste tipo de aprendizagem na educação. Nos EUA foi criado em 1994, com intuito de auxiliar nesta pretensão, a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*³³. À época, o sistema educacional e as escolas buscavam promover junto aos alunos a prevenção ao uso de drogas e violência, educação moral e cívica, e ainda, educação sexual (EDUCAÇÃO, 2018).

³² “An effective multicultural curriculum that is developmentally appropriate and based on the powerful Social Emotional Learning approach. This curriculum teaches the foundational skills that youth need to be safe, healthy, and responsible in leading drug-free lives”. Disponível em: <<https://dare.org/education/#elementary-core>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

³³ A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) se trata de uma organização a nível mundial voltada a promoção e ao aprendizado acadêmico social e emocional integral para crianças da idade pré-escolar ao nível médio.

Conforme podemos verificar no site oficial do CASEL³⁴, o grupo de pesquisadores teria identificado cinco competências ligadas ao *Social and Emotional Learning*, que podem ser observadas abaixo:

Figura 13 - Roda de competências de aprendizagem sócio e emocional segundo CASEL.



Fonte: CASEL (2020).

- i. **AUTOCONSCIÊNCIA** (*Self-awareness*): Habilidades que possibilitam ao indivíduo a compreensão de seus pontos fortes e limitações, suas próprias emoções, pensamentos e valores e a influência destes sobre o próprio comportamento dentro dos mais variados contextos, isto alicerçado sobre um fundamentado propósito e "senso de confiança".
- ii. **AUTOGERENCIAMENTO** (*Self-management*): Habilidades para o gerenciamento eficaz das emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações e com foco no alcance de objetivos e aspirações. Nestas, estão inclusas as capacidades de gerenciar o estresse, impulsos e motivação para o alcance de metas e objetivos pessoais ou coletivos.
- iii. **CONSCIÊNCIA SOCIAL** (*Social awareness*): Habilidades que permitem ao indivíduo o desenvolvimento da empatia pelos outros e a compreensão de perspectivas distintas como aquelas decorrentes de diversas culturas, origens e

³⁴ Disponível em: <<https://www.casel.org/>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

contextos. Inclui ainda a compreensão de normas éticas, morais e sociais de comportamento e o reconhecimento dos recursos e apoios oriundos da família, escola e comunidade.

- iv. **HABILIDADES DE RELACIONAMENTO** (*Relationship skills*): Habilidades para uma clara e eficaz comunicação, desenvolvimento de relacionamentos saudáveis, ouvir ativamente, cooperar e trabalhar colaborativamente para a resolução de problemas, negociação de conflitos de modo construtivo, buscar e ajudar quando necessário. Refere-se também à capacidade de trafegar por ambientes de diferentes demandas, oportunidades sociais e culturais, ainda, ao desenvolvimento de liderança.
- v. **TOMADA DE DECISÕES RESPONSÁVEL** (*Responsible decision-making*): Habilidades de realizar escolhas construtivas sobre o próprio comportamento e interações sociais diversas, considerando-se padrões éticos, de segurança, e que permitem avaliar os benefícios e as consequências de ações para o bem-estar de si e dos outros.

Como se verifica, estas habilidades ultrapassam a questão do consumo de drogas, contribuindo com para o desenvolvimento integral dos alunos e lhe possibilitando os meios necessários para a realização de escolhas saudáveis, seguras e responsáveis em todos os aspectos da vida de um jovem cidadão. Desta forma, ao proporcionar a aprendizagem destas habilidades acadêmicas e práticas, o Currículo atende tanto aos objetivos educacionais quanto aos de prevenção.

2.4.5 O Policial PROERD: um educador social

O educador social é aquele que busca garantir os direitos, a atenção e proteção de pessoas em situações de risco, vulnerabilidade ou exclusão social, contribuindo para a formação de sujeitos de direitos através da educação voltada para a cidadania, emancipação e melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Diuturnamente, policiais militares se relacionam com indivíduos em situações de lesão ou conflito de direitos, inclusive, muitas vezes tais situações estão associadas à alguma das diversas formas de violências. Estas pessoas carecem de educadores sociais que possam lhes

auxiliar no gerenciamento destas crises ou até as ajudar na busca por soluções amigáveis em seus conflitos. Estes educadores poderiam ser os próprios policiais militares (FILHO, 2008, p. 15).

Diversos pesquisadores já debruçaram análises sobre este caráter pedagógico da atividade policial militar, em especial quando falamos do policial Instrutor do PROERD. Exemplos disso podemos citar CALAZANS (2009) que em sua tese de doutorado em sociologia os classificou como “policiais migrantes” em decorrência de sua migração funcional que partiu de uma orientação mais repressiva para uma mais preventiva. Também, PEROVANO (2006; 2011), em sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, os denominou por “educador social PROERD” pelo efetivo trabalho em ambiente escolar trabalhando o tema dos direitos humanos de modo interdisciplinar e transversal. Ou ainda, SILVA (2012) em “O policial PROERD: Defensor dos direitos humanos”, seu trabalho de conclusão de curso em nível de especialização.

Balestreri em seu livro *Direitos Humanos: Coisa de Polícia*, de 1998, já alertava para a dimensão pedagógica presente na atividade policial afirmando que “há, assim, uma dimensão pedagógica no agir policial que, como em outras profissões de suporte público, antecede as próprias especificidades de sua especialidade”, para o autor, o policial militar é um “pedagogo da sociedade” (BALESTRERI, 1998, p. 15).

O autor propõe uma nova e mais ampla visão sobre a figura do educador ao escrever:

Os paradigmas contemporâneos na área da educação nos obrigam a repensar o agente educacional de forma mais includente. No passado, esse papel estava reservado unicamente aos pais, professores e especialistas em educação. Hoje é preciso incluir com primazia no rol pedagógico, também, outras profissões indiscutivelmente relevantes tais como: médicos, advogados, jornalistas e policiais, por exemplo (BALESTRERI, 1998, p. 15).

Para o autor, de modo abrangente, a função policial está intimamente atrelada à educação social e se reveste inabdicável e profundamente deste nobre papel quando se consubstancia por comportamentos e atitudes voltadas à promoção da cidadania. É sob esta perspectiva que ganha destaque a atuação do Policial Instrutor do PROERD que, transpondo o universo habitual da repressão em sua profissão, se lança à educação social com a finalidade de por meio da prevenção auxiliar na construção de sujeitos de direitos por meio de uma formação cidadã.

Esta mudança de paradigma na qual o Instrutor do PROERD se volta à educação social pode ser exemplificada através de músicas contadas em sua formação e juntamente com seus alunos do Programa, como no caso da canção *Tempos Modernos*, de Lulu Santos, e que foi parodiada pela Banda Geração PROERD/RN. Vejamos:

PROERD É SÓ AMOR

PROERD me faz pensar no futuro
me faz sentir confiante e seguro
com mais alegria
sempre disposto a amar.

Eu no PROERD encontrei esperança
eu vivo a vida como uma criança
que tem o direito
de viver com mais união.

*O PROERD é só amor
vamos nos dar as mãos
sem medo de sentir
o carinho, a paz, a fé, o amor
vamos viver tudo de bom pra viver
vamos nos divertir. (Refrão)*

Quero viver minha vida numa boa
ser um exemplo pra qualquer pessoa
quero sempre achar
paz dentro do meu coração.

Eu descobri que o PROERD é a luz
que ilumina minha vida e conduz
mostrando a verdade
me tornando um bom cidadão.

Neste aspecto do exercício da educação por parte dos agentes de segurança, podemos refletir sobre:

a) Aproximação da PM com a Escola

Faz-se de extrema importância que as escolas sejam apoiadas pelos órgãos que compõem o sistema de proteção à criança e ao adolescente, com vistas às ações de enfrentamento das violências ocorridas em seu ambiente. Dentre as instituições que integram

essa rede de defesa dos vulneráveis, a Polícia Militar possui função significativa, pois se apresenta como instituição de fácil acesso e pronto emprego nos casos mais emergentes.

Todavia, não é apenas o serviço de atendimento de casos de emergência que deve ser executado pelos policiais que realizam intervenções nas escolas. Pois a seriedade das ações de violências que se desencadeiam no ambiente escolar exige vigilância constante e uma ação de proteção contínua. Assim a aproximação da Polícia Militar, enquanto membro da rede de proteção à criança e ao adolescente, em ações desenvolvidas nas escolas é suma importância a fim de garantir um ambiente escolar justo e menos degradante.

Ante a isso, visando uma maior proximidade da PM com a comunidade, diversos programas foram desenvolvidos, visando integrar cada vez mais o dia a dia da comunidade a ação da Polícia Militar.

O Instituto Sou da Paz é um dos exemplos na busca por uma maior proximidade entre as forças de segurança pública e a comunidade, o projeto tem por base a contribuição para o implemento de políticas públicas de segurança eficientes, baseadas nos valores democráticos e nos Direitos Humanos. Além disso, o projeto oferece ao poder público, métodos capazes de ajudar na implementação de polícias públicas de segurança que sejam mais eficientes para determinada comunidade ou região, o que acaba por promover uma maior integração desta com as polícias (INSTITUTO SOU DA PAZ).

Partindo de diagnósticos que possibilitam conhecer a fundo as dinâmicas de violências, o Sou da Paz defende e coloca em prática um modelo de segurança pública sistêmico: que considera ações para prevenir a ocorrência de situações e também o que deve ser feito pelo aparato de segurança pública e justiça criminal para responder a estes casos (INSTITUTO SOU DA PAZ, online).

Outro projeto, promovido pelos Ministérios da Educação e da Justiça, que visa promover a participação da comunidade escolar na segurança pública, seria o Paz nas Escolas, por meio deste programa, que fora implementado em 2008, pretende-se mobilizar professores, alunos, pais e funcionários para refletirem sobre violência dentro e fora da escola, sendo as ações desenvolvidas pelas escolas e universidades, além de ONGs, tendo a participação de policiais militares em ações educativas como colaboradores (MEC, 2008).

O programa promove a participação da comunidade escolar em concursos, prêmios e festivais, fornece materiais informativos que abordam temas como furtos, ameaças e agressões físicas. A intenção é orientar as crianças e jovens e estimular a participação da escola no combate à violência, por meio da conscientização, fazendo com que a não-violência transborde a escola e alcance a comunidade onde ela se situa (MEC, 2008).

Por fim, outro projeto que vale ser mencionado seria o Viva Rio, o qual se posiciona de forma crítica à violência, sendo identificada como uma instituição que atua em espaços historicamente desassistidos, promovendo a interlocução com as instituições do Estado, em especial com as Forças de Segurança e formula parcerias entre comunidades vítimas de diversas formas de agressão (VIVA RIO, 2017).

A proposta do Viva Rio é fomentar o debate em diversos segmentos da sociedade sobre temas da atualidade que exijam uma reflexão mais profunda sobre a garantia dos direitos dos grupos mais vulneráveis, a defesa da democracia, a valorização da vida e os caminhos para a sedimentação de uma cultura de paz, no Brasil e no mundo. Além disso, visa o fomento de diversas iniciativas de prevenção à violência, sobretudo através da atuação dos gestores e operadores de segurança pública a partir de uma lógica proativa, aliada à articulação comunitária e às iniciativas de inclusão e redução de danos (VIVA RIO, 2017).

b) Programas educativos desenvolvidos nas escolas

Por fim, outra medida adota pelas Polícias do país, seria o desenvolvimento e oferecimento nas escolas de programas educacionais, a fim de capacitar os estudantes para viver de maneira saudável e harmônica em sociedade, merecem destaque o PROERD e Patrulha Escolar, os quais têm sido mais utilizados pelas PMs dos Estados.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD consiste em um esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família.

Dentre alguns objetivos do programa estão:

- i.** Trabalhar sobre as causas do uso de drogas lícitas e ilícitas estabelecendo sobre os riscos decorrentes da dependência química e orientando as crianças, adolescentes, assim como seus pais ou responsáveis, acerca da busca de soluções e medidas eficazes quanto à resistência às drogas;
- ii.** Fortalecer a autoestima das crianças e adolescentes a valorizarem a vida, mostrando opções saudáveis de comportamento, longe das drogas e da violência;
- iii.** Sensibilizar as crianças e adolescentes para valores morais e éticos, possibilitando a visualização, bem como proporcionar a construção de uma sociedade mais justa, sadia e feliz;
- iv.** Aproximar a Polícia Militar da comunidade escolar, e por consequência da comunidade em geral. Proporcionando um clima de parceria e confiança, gerando

informações tornando possível um melhor atendimento aos anseios sociais, bem como mostrar a importância do papel social da corporação” (PMSC/2008).

A Patrulha Escolar visa reforçar a segurança por meio da atuação diária de policiais capacitados dentro do ambiente escolar, com o objetivo de construir com a comunidade e com a família um local propício ao processo de ensino aprendizagem, preservando os profissionais da educação e participando ativamente no processo de cultura da paz e do sentimento de pertencimento da comunidade para com a sua Escola (PMES, 2014).

A mesma dupla de policiais realiza visitas num mesmo grupo de escolas no decorrer do ano letivo, buscando a participação no protagonismo infanto-juvenil e no cotidiano das escolas e de suas relações com a comunidade. A proposta é visitar semanalmente as escolas estaduais definidas em um cartão programa, onde a permanência dos militares propicia uma intervenção no desenvolvimento das crianças e dos jovens. A participação é com um policial masculino e outro feminino para facilitar a aproximação dos alunos, que ao se sentirem confortáveis e seguros, passam a partilhar suas dúvidas e questionamentos sobre os aspectos da vida. Não é uma modalidade de policiamento, visto que a proposta é mais ampla e interventora nesse processo de formação do aluno. Toda visita é acompanhada e socializada com o grupo gestor da escola que buscam juntos construir com toda comunidade escolar (funcionários da escola, alunos, família e comunidade) uma cultura de paz.

Os policiais almejam o envolvimento e o comprometimento junto à família com o propósito de reforçar a importância de sua participação no momento de tomada de decisão e acompanhamento de seus filhos. Esse modelo de ação prioriza uma leitura da visão da criminalidade como uma questão social e comunitária, buscando uma reflexão, em conjunto (Escola-Família-Polícia Militar), sobre essa realidade não desejada e a retomada para a conquista do sentimento de segurança nas escolas e de um processo educativo de qualidade. Atualmente, diversas Polícias Militares vêm implementando tal programa, merecendo destaque a PM do Espírito Santo, a qual, sua forma de implementação, fora vencedora do Prêmio *Innovare* 2014 (PMES, 2014).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A temática dos Direitos Humanos é constantemente alvo de discussões polêmicas na sociedade brasileira, considerando que não alcançamos patamares de universalização de direitos, a exemplo da política educacional que é fundamental para a formação do cidadão. Mesmo que seja um tema que possua um vasto debate, não raro ocorrem distorções no conceito e na forma como é interpretado.

O conceito de Direitos Humanos é muitas vezes erroneamente confundido com o conceito de cidadania. Enquanto os Direitos Humanos são direitos universais, que não podem ser negados ou retirados, a cidadania diz respeito aos direitos que a pessoa adquire como cidadão, e esses só são válidos dentro do país de sua nacionalidade, ou seja, são direitos nacionais. Gorcevski e Tauchen (2008) descrevem essa diferenciação de forma muito clara no quadro abaixo:

Figura 14 - Distinção entre a noção de Direitos Humanos e direitos de cidadania.

Direitos Humanos	Cidadania
São direitos reconhecidos	São direitos concedidos (ou) conquistados
Direitos universais	Direitos naturais
Humanismo	Civismo
Nasce-se com eles	Adquire-se gradativamente ao longo da vida
São inalienáveis	Pode-se renunciar (ou perder)
Exigíveis em qualquer Estado	Exigível somente no Estado de sua nacionalidade
Direitos absolutos	São relativos

Fonte: GORCZEVSKI, TAUCHEN (2008).

Visto que todo e qualquer ser humano deve ter acesso a esses direitos, sejam os Direitos Humanos, civis, sociais ou políticos, é de fundamental importância que eles sejam divulgados e conhecidos, que os cidadãos tenham as informações e o conhecimento necessário para saber exercê-los, conquistá-los e efetivá-los por meio de políticas e serviços sociais, a exemplo do educacional. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos é uma ferramenta extremamente

útil, permite desenvolver a consciência crítica e reflexiva, tornando a educação mais humanizadora, e não meramente uma transmissora de informações ou uma preparação para o mercado de trabalho. Logo,

[...] por meio da educação, nessa direção, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres (SILVA, TAVARES, 2013, p. 50).

De acordo com o Plano Mundial para Educação em Direitos Humanos podemos definir o conceito de Educação em Direitos Humanos como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de Direitos Humanos” (PMEDH, 2006, p. 1). É por meio dela que se criam as condições necessárias para que haja a promoção dos Direitos Humanos e que eles sejam respeitados no convívio em sociedade.

De acordo com Benevides, a Educação em Direitos Humanos possui três princípios fundamentais: ela é uma educação permanente e global; ela visa a mudança; e busca criar e enraizar valores, não meramente transmitir e armazenar conhecimentos. O autor afirma ainda que:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos daqueles valores essenciais citados - os quais devem transformar em práticas (BENEVIDES, 2003, p.309).

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma ação relativamente recente, tendo início na redemocratização em 1985, passando a ser enfatizada só após a Constituição Federal de 1988, quando os Direitos Humanos, sociais e políticos foram incluídos na legislação. Por esse motivo, a Constituição Federal de 1988 é conhecida como Constituição Cidadã, e por garantir esses direitos ela acaba por fomentar a Educação em Direitos Humanos, dando margem para que a mesma seja incluída nas escolas, fazendo parte dos currículos e projetos político-pedagógicos de ensino de forma interdisciplinar.

O cenário internacional também influenciou a chegada e a expansão da Educação em Direitos Humanos no Brasil. A temática dos Direitos Humanos obteve significativo destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993, desde então tem sido não só um tema recorrente, como também prioritário.

Em 2004 a Organização das Nações Unidas (ONU) cria o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos através da Resolução nº 59/113 e institui em etapas as fases de implementação, sendo a fase uma, destinada a educação básica, a segunda fase (2014-2017).

3.1 PLANO MUNDIAL E DÉCADA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A temática dos Direitos Humanos foi tão debatida no final do século XX e início do século XXI que a Organização das Nações Unidas (ONU) denomina de “a década da Educação em Direitos Humanos” o período entre 1995 e 2004, finalizando com a criação do Plano Mundial da Educação em Direitos Humanos PMEDH. Ele foi dividido em três etapas: a primeira etapa, voltada para a educação básica e ensino médio, ocorreu de 2005 a 2009; a segunda etapa entre 2010 e 2014 foi voltada para educação superior e os profissionais do sistema público de justiça e segurança e demais operadores da lei. A terceira etapa, referente ao período de 2015 a 2019, dedica-se a educação em direitos com os profissionais do sistema de comunicação (UNESCO, 2012a; 2012b; 2015)

A primeira etapa buscou dar ênfase ao sistema educacional de nível básico, que no Brasil, envolve o ensino fundamental e médio, englobando atividades a fim de não só passar informações e conhecimento em relação aos Direitos Humanos, mas também no sentido de capacitar os alunos para que exerçam seus direitos, os defendam e os promovam na sociedade. Sendo assim,

A Educação em Direitos Humanos promove um enfoque holístico embasado no gozo destes direitos, que abrange tanto «os Direitos Humanos no contexto educativo», isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam ao aprendizado dos Direitos Humanos, por um lado, e «a realização dos Direitos Humanos na educação», por outro lado, que consiste em fazer valer o respeito dos Direitos Humanos de todos os membros da comunidade escolar (PMEDH, 2006, p. 3).

O Plano Mundial da Educação em Direitos Humanos (PMEDH) estabelece cinco componentes necessários para que seus objetivos sejam alcançados.

O primeiro componente é em relação às políticas educativas, as quais devem ser elaboradas com a participação de todas as partes interessadas, de forma colaborativa, devem visar a promoção dos Direitos Humanos e garantir uma educação de qualidade.

O segundo componente trata da aplicação dessas políticas, a fim de garantir que elas sejam eficazes, que considerem o contexto na qual serão aplicadas e possuam recursos suficientes para tal.

O terceiro componente diz respeito ao ambiente de aprendizagem, que deve ser um ambiente saudável, que permita o desenvolvimento dos Direitos Humanos na prática, nas atividades diárias da escola. Deve ser um ambiente que proporcione “às crianças a possibilidade de expressarem suas opiniões com liberdade e de participarem na vida escolar, bem como oferecer a elas oportunidades apropriadas de interagir permanentemente com a comunidade em geral” (PMEDH, 2006, p. 3).

O quarto componente trata do ensino e aprendizagem, que precisa ser reflexivo, além de possibilitar que os alunos tenham acesso a materiais e livros que tratem da temática dos Direitos Humanos de forma interdisciplinar.

E por fim, o quinto componente está relacionado com a formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente, que é de suma importância para que as aulas se tornem dinâmicas, atrativas e de fácil compreensão por parte dos alunos.

Além disso, o PMEDH também traz em sua redação algumas das principais funções da Educação em Direitos Humanos e como ela pode colaborar para o desenvolvimento na esfera econômica, social e política. As três principais funções são:

- A Educação em Direitos Humanos multiplica os frutos da aprendizagem ao promover um ensino e aprendizagem com base nas crianças para as quais está prevista sua participação;
- A Educação em Direitos Humanos fomenta o acesso ao processo de escolarização e a participação neste, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos, que propiciem a igualdade de oportunidades, a diversidade e a não discriminação;
- A Educação em Direitos Humanos contribui para a coesão social e para a prevenção dos conflitos, apoiando o desenvolvimento emocional e social da criança e fomentando valores democráticos (PMEDH, 2006, p. 4).

Já a segunda etapa do PMEDH procura dar ênfase aos níveis seguintes da educação, como as instituições de nível superior, e também possibilitando a formação de servidores públicos e profissionais da área da segurança, buscando formar cidadãos que estejam comprometidos com o exercício, a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Nessa fase os países que são adeptos a esse plano se comprometem em criar e rever leis e políticas que visem o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos.

Ainda que essa nova etapa se estenda para fora da escola, a Educação em Direitos Humanos continua sendo desenvolvida na educação básica e média, a segunda etapa apenas

vem para complementar e alcançar um número maior de pessoas. A segunda etapa estabelece alguns objetivos específicos a serem atingidos, e são eles:

(a) promover a inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares; (b) apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais sustentáveis e relevantes; (c) orientar acerca dos principais componentes da Educação em Direitos Humanos no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares; (d) facilitar o apoio às instituições de ensino superior e aos Estados-membros, por meio de organizações internacionais, regionais, nacionais e locais; (e) apoiar a troca de informações e a cooperação entre instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, governamentais e não governamentais (PMEDH, 2012, p. 8).

Em relação à educação no ensino superior o PMEDH estabelece um conceito que a define como “todos os tipos de estudos, treinamento ou formação para pesquisa no nível pós-secundário, oferecida por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior” (PMEDH, 2012, p. 9). A missão das instituições de ensino superior vai muito além de apenas desenvolver a Educação em Direitos Humanos nos cursos e formações, mas elas também são responsáveis por produzir e reproduzir materiais e pesquisas que informem a comunidade em relação à temática. Assim como consta no PMEDH:

Instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural (PMEDH, 2012, p. 11).

Já no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos na formação dos profissionais de segurança e servidores públicos, o PMEDH estabelece quais são os profissionais que serão alvos da formação:

(a) servidores públicos que, dependendo de leis nacionais e estruturas governamentais, podem incluir funcionários e agentes públicos, diplomatas, servidores de governos locais e municipais, bem como agências fiscais e econômicas, professores, profissionais de saúde pública e assistentes sociais; (b) agentes da lei, ou seja, policiais, agentes penitenciários e patrulhas de fronteira, bem como forças de segurança e militares, quando lhes é atribuído poder de polícia; (c) militares. (PMEDH, 2012, p.21).

Os grupos de profissionais listados possuem áreas de atuação diferentes, e recebem formação com ênfase na área em que irão desenvolver as ações, ou seja, cada grupo recebe uma formação diferente. O objetivo da formação é que esses profissionais produzam um impacto

positivo na sua área de atuação na sociedade, em especial a categoria dos profissionais da segurança pública, que rotineiramente lidam com situações em que os Direitos Humanos facilmente podem ser violados.

No caso desses profissionais que atuam na área da segurança pública é de extrema importância que eles atuem como defensores e difusores dos Direitos Humanos, a fim de desenvolver ações que visem a prevenção da violência e do tráfico de drogas, como os programas e políticas apresentados anteriormente mostram. Uma vez que esses profissionais recebem essa formação, estão aptos a desenvolver ações na comunidade que visem não só a Educação em Direitos Humanos, como também a prevenção a violência, a promoção dos direitos e deveres e o fomento da cidadania.

Para Rodino (2009, p. 5), nessa linha de raciocínio, duas metas da Educação em Direitos Humanos, a prevenção da violência e a construção de uma cultura de paz.

Una, preventiva (de valor negativo, instrumental): evitar violaciones de DDHH Lógica: No basta con sancionar las violaciones después que se han producido, aún si creyéramos que esto es posible siempre, lo cual no es así. Hay que evitar que ocurran. Otra, constructiva (de valor positivo, ideológico): crear una cultura de derechos humanos (RODINO, 2009, p. 5).

Se um eixo da Educação em Direitos Humanos foca no enfrentamento e a prevenção da violência, o outro eixo, trata da educação como formação de uma cultura que seja capaz de proporcionar nas pessoas mudanças de mentalidades e atitudes assim como uma formação ético-política que as pessoas sejam capazes de ler de forma crítica a realidade encontrando meios de transformar situações de violações pelo respeito aos Direitos Humanos.

3.2 PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que busca disseminar os princípios dos Direitos Humanos, da cidadania, da democracia e da justiça social através da educação de da construção de uma cultura que valorize o exercício dos Direitos Humanos e do respeito.

O PNEDH no Brasil é criado no período final da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) pela mediação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) no ano de 2003, porém só foi publicada sua versão final em 2006, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ). O plano estabelece princípios, diretrizes, metas, objetivos e dá algumas disposições gerais em relação à aplicação do mesmo.

Assim como o PMEDH, e o usando como base, o PNEDH também estabelece objetivos para serem cumpridos, sendo eles:

[...]

- destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos;
- propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos;
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência (PNEDH, 2018, p. 13-14).

O PNEDH prioriza o ensino básico, pois é na infância que se inicia a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos e as diferenças, produzindo valores morais, éticos e que desenvolvem a cidadania. A proposta da Educação em Direitos Humanos é de educar para prevenir, buscando desenvolver mais ações preventivas do que punitivas em relação à violência. No entanto, de forma alguma as ações que buscam a prevenção se sobrepõem ou substituem as medidas de repressão e penalidades para os crimes de violência, muito pelo contrário, elas devem ser complementares. De fato, é melhor que não haja crimes de violência, todavia havendo crimes é necessário que estes sejam devidamente punidos.

A Educação em Direitos Humanos pretende atingir uma educação voltada para o respeito aos Direitos Humanos, por isso, se pauta por uma abordagem emancipadora, que se pauta na afirmação da dignidade e nos direitos fundamentais de toda pessoa humanos, sem

distinção alguma. Tal proposta pode contribuir para criar e/ou modificar modos de vida, culturas e sociedades. Uma vez que se desenvolva uma cultura de paz em uma localidade, com programas e ações permanentes, relacionadas com o contexto e os problemas sociais, as chances de que haja diminuição dos índices de violência são maiores. Tratar a problemática da violência apenas pelo ponto de vista punitivo não só não soluciona o problema, como acaba por gerar mais contratempos ao Estado, que precisará lidar com toda a estrutura de repressão e punição necessárias, ou seja, as penitenciárias e todo o aparato do sistema de justiça. Nesse sentido,

O efeito repressivo não funciona mais como resposta às diversificadas demandas conflituosas. Não significa, contudo, execrar o aspecto funcional da ação repressiva do Estado, e sim redimensioná-la a um plano de efetividade e pronta resposta, primando-se sempre pelo conjunto de ações preventivas, as quais deverão ser balizadas pela concepção de parceria comunitária, visto que, sem ela, a evidência delituosa estará sempre em destaque e o cidadão permanecerá inerte (PRADO, 2009, p. 78).

A escola é um importante instrumento para as políticas públicas de prevenção à violência, aqui também inclusa a temática da prevenção ao uso de drogas, e deve ser tratada como tal. Por estar inserida no contexto das comunidades e fazer parte da vida cotidiana ela tem acesso a instrumentos que podem mudar a realidade local. Se engana quem acredita que as ações desenvolvidas na instituição de ensino surtem efeito apenas nos alunos. Trata-se de uma reação em cadeia que atinge famílias, grupos sociais e tem um grande potencial de transformação do contexto social.

E sabendo disso, os planos, programas e políticas de prevenção à violência, criminalidade e tráfico de drogas estão sempre fazendo menção à escola e se utilizando desse espaço a fim de promover a mudança e alcançar os objetivos propostos. Em todos os programas e políticas citados nesta dissertação, a escola ou instituições de ensino aparecem como protagonistas nesse processo de prevenção e combate, mostrando que cada vez mais o potencial de transformação da educação é considerado nas políticas públicas de segurança pública.

3.3 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A trajetória para a determinação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) não constitui uma tarefa simples, uma vez que se demonstra um longo e complexo processo de conquista em face das demandas sociais, contribuindo com orientações educativas voltadas ao sistema de ensino, recomendando caminhos e metodologias na seara

pedagógica, a serem instauradas nos currículos, projetos e até mesmo na própria gestão educacional.

Em solo pátrio, o maior desafio estava em apontar a forma que mais se aperfeiçoasse à realidade brasileira, pois de nada serviria elaborar um complexo emaranhado de determinações sem que houvesse – de fato – aplicabilidade e, sobretudo, a identificação com as instituições educacionais pátrias. Por esse motivo, a criação das Diretrizes foi muito cuidadosa ao estabelecer as estratégias metodológicas para a inclusão dos Direitos Humanos na conjuntura educacional.

O Parecer CNE/CP nº 08/2012, de 06 de março de 2012, foi substituído pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, a qual estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos tomando por fundamento, que:

A educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (BRASIL, 2012).

Fundamenta-se, no referido parecer que aprova a elaboração das diretrizes, que a educação consiste em um dos Direitos Humanos essenciais ao indivíduo, e que a cultura dos Direitos Humanos pode impulsionar a mudança social, na edificação de indivíduos justos e responsáveis. Ocorre a menção à história de luta em busca dos Direitos Humanos, como sendo um elemento em destaque não apenas no Brasil, mas em todos os países latino-americanos culturalmente atingidos por regimes ditatoriais.

Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos deve ter por objetivos o desenvolvimento da formação cidadã e do empoderamento do indivíduo, que seja como atores individuais ou coletivos, foram submetidos a processos excludentes e negacionistas à sua participação social em decisões coletivas (CANDAU, 2007).

Segue o entendimento de Candau (2007, p. 23), que afere:

O empoderamento é um processo vivenciado pelos sujeitos em luta por direitos, convivendo com as contradições, limitações e negações de direitos. O empoderamento tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAU, 2007, p. 23).

Assim, na busca pelo fortalecimento da implementação dessa política pública, o CNE, por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, estabeleceu as

Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, por meio das quais, pretende nortear os sistemas de ensino, quer da educação básica ou superior, na instauração do PNEDH. Fortalece-se, desta maneira, a acepção da EDH, compreendida como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do direito 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 sociais; 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; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos, assim como da reparação de violações (BRASIL, 2006).

Tem-se, assim, que as DNEDH constituem a EDH como uma conjuntura sistemática a multidimensional e, como tanto, para ser elaborada plenamente deverá estar estruturada nas cinco dimensões mencionadas.

Uma das compreensões aferidas pelas DNEDH é a da educação para a transformação no âmbito social, uma vez que essa alteração está atrelada a fazer com que o indivíduo possa realizar uma nova perspectiva de sua existência, tornando-se liberto de violações e discriminações que circundam seu meio social, como, por exemplo, desigualdades, violências, preconceitos, etc.

Os ensinamentos de Porto e Dias (2010, p. 157) elevam a relevância dos movimentos sociais e de resistência cultural na elaboração de normas e documentos capazes de efetivar a Educação em Direitos Humanos. Assim, a Resolução 01/2012 assevera, em seu art. 6º:

Art. 6. A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC); das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos distintos processos de avaliação (BRASIL, 2020a).

E, em se tratando da organização curricular da educação básica:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 2020a).

Todavia, toda essa estrutura normativa torna-se ineficaz quando não vem acompanhada do compromisso individual e coletivo em modificar os interesses antropocêntricos, tornando-os mais globais, com maior respeito por todos os modos de vida e, em relação aos homens, tornar o meio social mais isonômico.

Nessa perspectiva, em conformidade às DNEDH, as Instituições de Ensino Superior se viram pressionadas a incluírem a Educação em Direitos Humanos, através de suas resoluções internas e assentadas pelos colegiados superiores, de escala institucional, de modo a definir as formas da referida inclusão nos conteúdos curriculares. Assim, segundo Magalhães (2017, p. 25): “os elementos da EDH poderão ser realizados por docentes, em forma de disciplinas, trabalhos, apresentações ou atividades de pesquisa e extensão”.

As referidas diretrizes norteiam também para que a temática da Educação em Direitos Humanos esteja consagrada de maneira transversal no Plano de Desenvolvimento Institucional, de modo que estejam inseridas em todas as ações de ensino, pesquisa e extensão e em todas as graduações das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

A Educação em Direitos Humanos possui o objetivo de consolidar sujeitos de direitos, nessa acepção se compreende a formação capaz de muni-lo de conhecimento sobre direitos, bem como sobre as responsabilidades relativas às instituições, seus valores, atitudes e respeito à toda coletividade, independente de quaisquer diversidades, opções ou orientações.

Trata-se, desse modo, de uma educação com o intuito de interpretar um conteúdo amplo de assuntos conexos aos Direitos Humanos e não eventual, mas sim sistemática, e que alcance o maior número possível de ações educativas. Assim, a fim de evidenciar a essencialidade da prática educativa reiterada da Educação em Direitos Humanos, os ensinamentos de Magalhães (2017, p. 6) pontuam que:

Portanto, a compreensão, propagação e prática de uma Educação em Direitos Humanos vêm exigindo, sobretudo das Universidades públicas, maior discussão e posicionamento a respeito dos temas abordados na formação, principalmente, em relação aos temas transversais, como estão postos os Direitos Humanos e sua interdisciplinaridade (MAGALHÃES, 2017, p. 6).

A educação superior possui aptidão de contribuir para a formação almejada, viabilizando, desse modo, a edificação da cidadania e as condições preparatórias a todos os indivíduos seja para sua vida profissional, para seu desempenho pessoal exteriorizado por meio

do preparo para a convivência social ou para a reivindicação de suas garantias e direitos. Assim, insta frisar que o ser humano apenas poderá ser livre para exercer seus direitos se este for ensinado (educado) para tal.

Sendo considerada uma política pública, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos são classificadas em políticas regulatórias e de caráter social, diferente das demais políticas educacionais observadas no Brasil. São norteadas no intuito de promover uma formação emancipatória e transversal, não se restringindo a nenhuma seara determinada do saber ou do conhecimento. De modo que ignora o caráter unitarista do conhecimento e consagra a relevância dos valores da vida humana.

Portanto, é nessa acepção de considerações temáticas que se esperava que todas as instituições educacionais brasileiras se empenhassem, de modo organizado, no sentido de promover a edificação de uma política para o currículo das instituições de ensino superior, de tal forma que a inclusão pudesse ser um projeto extenso e dinâmico. Assim, demonstra-se a relevância das DNEDH, pois esse contexto tornará o indivíduo mais consciente e responsável com o aperfeiçoamento das condições gerais de vida, sendo, desse modo, elemento crítico e essencial no processo educativo.

3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS

A educação em direitos humanos enquanto política pública dialoga com ações de educação formal e não formal dialogando na sala de aula, nos projetos educativos, no modo de educar em direitos, de mediar os conflitos e de prevenir a violência.

3.4.1 Concepção e abordagens da Educação em Direitos Humanos

Os seres humanos, atualmente, precisam possuir um conjunto específico de habilidades para sobreviver neste mundo competitivo e calcado no progresso. Esse conjunto é desenvolvido única e exclusivamente pela educação de qualidade e acessível a todos, sem distinção, sobretudo, de classe social. Este gesto simples de desenvolvimento da educação é importante para que o país cresça e construa seus alicerces de maneira sólida, seja econômica ou socialmente.

A educação desempenha um papel vital no crescimento de diversos fatores positivos. Uma população educacionalmente desenvolvida e com acesso à educação de qualidade está

ciente do cenário socioeconômico do país e pode ajudar em seu progresso. Assim, as palavras de Sader (2007, p. 80) elevam que:

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares (SADER, 2007, p. 80).

É extremamente contemporânea a discussão que engloba a Educação em Direitos Humanos, isto porque a temática é eivada de necessidades latentes que merecem ser discutidas em um âmbito sistêmico e consolidado com políticas públicas eficientes. Segundo o referido autor “os Direitos Humanos se compreendem em uma construção histórica originada pelos povos com o passar do tempo, onde concretizaram-se através das declarações e das normas”.

Em um contexto histórico, tem-se que após a Segunda Guerra Mundial, a ânsia pela busca do respeito à dignidade humana e outros valores foram aprovados no ano de 1948, através da Assembleia das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), marco este que promoveu diversas elaborações e alterações em tratados sobre direitos fundamentais e, desse modo, passaram a fazer parte do ordenamento jurídico pátrio.

Barreiro et. al. (2011, p. 58) elucida sobre a importância de uma Educação em Direitos Humanos, “que possibilita a sensibilização e a conscientização das pessoas para a importância do respeito ao ser humano, ou seja, uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, pela afirmação de tais direitos”.

Nesse contexto, cumpre ressaltar que a Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui-se uma ferramenta extremamente relevante dentro das maneiras de combate às violações dos direitos fundamentais. Tal fato ocorre com a finalidade de educar e propor a devida valorização da dignidade e tolerância aos princípios democráticos. O objetivo da EDH concentra-se na constituição de uma cultura democrática, de modo a evidenciar o respeito à diversidade com a finalidade de combater futuras discriminações ou desigualdades.

Conforme o entendimento de Candau (2008, p. 285):

A educação é um direito humano fundamental, portanto todos os indivíduos devem ter garantido o acesso e a permanência em todo o fluxo da escolarização, estabelecido pelo sistema nacional de educação. As políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos procuram objetivar e orientar suas práticas pedagógicas na perspectiva de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas (CANDAU, 2008, p. 285).

A educação sob o prisma social configura-se histórica e, dessa forma, carece também ser compreendida no contexto das lutas sociais em favor dos Direitos Humanos. De acordo com Zenaide (2008, p. 27) “o direito à Educação em Direitos Humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação”. Em concordância com Zenaide, Tavares (2007, p. 88) entende que há uma relação intrínseca entre educação e Direitos Humanos, “pois a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseja realizar dentro de um processo democrático”.

Dessa forma, os Direitos Humanos são considerados como direitos inatos ao indivíduo, uma vez que os mesmos são fundamentados no respeito ao indivíduo e visam resguardar a dignidade humana, fato esse que se constitui em uma garantia universal ao ser humano. Como bem elucida Ramos (2015, p. 27), “trata-se de um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida ao ser humano baseada na liberdade e na dignidade”.

Corroborando ao estudo, as lições de Rabenhorst (2008, p. 71) asseveram que:

Os direitos correspondentes à dignidade do ser humano. São direitos que possuímos não porque o estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por meio de acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (RABENHORST, 2008, p. 71).

Em observância a citação supracitada, entende-se que os Direitos Humanos correspondem a todas as normas jurídicas externas ou internas que possuem como finalidade a proteção da pessoa humana, seja por meio de tratados, acordos ou convenções.

A Educação em Direitos Humanos baseia-se em um modo diferente de solidificação de tais direitos para o devido alcance da igualdade e efetividade do Estado Democrático. Insta frisar que a Educação em Direitos Humanos se constitui em um processo de mudança social, de modo a viabilizar a educação das consciências que se formam a fim de atribuir maior participação da sociedade e despertar a consciência de seus deveres e direitos.

O Brasil, apesar de já obter em seu sistema jurídico a garantia aos Direitos Humanos, o país ainda se encontra em uma difícil realidade no que se refere à consolidação da democracia e ao respeito a tais direitos, sendo estes marcados por inúmeras violações. Nesse contexto, evidencia-se a relevância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que traça políticas públicas e ações para promover os Direitos Humanos. O plano mencionado orienta-se por diretrizes internacionais e determina eixos norteadores da EDH, para que promovam a formação de uma sociedade democrática e igualitária.

A edificação de uma cultura pautada em valores e comportamentos defensivos aos Direitos Humanos é pressuposto constituidor que aparece em grande parcela das definições de Educação em Direitos Humanos, o que leva a consciência dos Direitos Humanos como integrantes de um projeto societário. O conceito de Benevides (2018, p. 1) evidencia a EDH como um elemento formador de uma cultura em Direitos Humanos, para a referida autora:

É essencial a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2018, p. 1).

Nesse contexto pedagógico, a compreensão e a valorização dos Direitos Humanos passam pela construção de uma nova cultura, onde os valores são aqueles inseparáveis aos Direitos Humanos, tais como: liberdade, dignidade, justiça, paz, etc. Edificada uma cultura enquanto concepção de mundo e de maneira de se relacionar, a mentalidade, os hábitos e os comportamentos também passam a se estender à valorização dos Direitos Humanos.

A conquista de valores culturais pode levar os indivíduos a elaborarem suas práticas sociais e políticas, nos distintos meios onde vivem como, por exemplo, na sociedade, no trabalho, família, etc. O ambiente escolar surge como local de aprendizagem da Educação em Direitos Humanos pela transposição do conhecimento e experiências neste âmbito.

A Educação em Direitos Humanos se compreende no caminho rumo à modificação de consciência para uma formação social e política eficiente em toda a sociedade. A educação em DH abordada no presente estudo é mantida como um instrumento de libertação e emancipação dos indivíduos, na medida em que viabiliza a retomada de valores como ética e justiça.

Ao viabilizar o domínio dos saberes sobre Direitos Humanos, a EDH se demonstra, segundo Magendzo (2007, p. 23):

Como uma prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos Direitos Humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (MAGENDZO, 2007, p. 23).

Desse modo, as concepções relativas à Educação em Direitos Humanos evidenciam que esse modelo educacional possui como objeto os próprios Direitos Humanos e que a tarefa pedagógica se localiza na edificação dos saberes essenciais a sua verificação, promoção, proteção e defesa.

Os ensinamentos de Fritzsche (2004, p. 113) asseveram que a EDH encontra consolidada em um tripé formado no “conhecimento e defesa dos direitos, no respeito que cada um deve ter em relação aos direitos dos outros numa perspectiva de igualdade e no compromisso assumido com a defesa da EDH dos outros.” A mesma perspectiva é vislumbrada no âmbito normativo brasileiro, disposto na Resolução nº 01/2012. Vejamos:

Art. 2 - A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Em sentido semelhante, a UNESCO (2006) entende que a Educação em Direitos Humanos deverá desenvolver saberes, habilidades e mecanismos fundamentais à proteção dos Direitos Humanos e sua aplicação no contexto prático. Desse modo, verifica-se nos Direitos Humanos a mesma matéria da EDH, isto é, o emaranhado de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, bem como os valores consonantes aos direitos fundamentais como, por exemplo, a igualdade, o respeito às diferenças, etc. O referido entendimento possui o intuito de valorizar a participação política e as sociedades democráticas.

Assim, é muito frequente no âmbito escolar a afirmação que se procura construir sujeitos de direitos, com a finalidade de colaboração para uma mudança social. Contudo, utilizam-se essencialmente estratégias pautadas no ensino vertical, com aulas expositivas, restando pouco espaço para diálogos e contribuições.

Desse modo, é necessário que haja além do fornecimento de informações e conceitos pré-definidos, a consideração das realidades vivenciadas por cada indivíduo no ambiente escolar, sendo permeada uma sensibilização e motivação para questões tão importantes. As lições de Carvalho (2007, p. 482) elucidam que:

É preciso ressaltar que ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num modo de vida, ou seja, uma formação voltada para uma “ação ético-política” identificada com os Direitos Humanos. E, ainda, que os ideais e valores dos Direitos Humanos, da democracia e da cidadania não devem se limitar a serem temas geradores de aula, mas constituir-se em eixos norteadores de toda prática escolar, trabalhados com uma abordagem interdisciplinar e transversal (CARVALHO, 2007, p. 482).

Portanto, o educar em Direitos Humanos, desse modo, consiste na promoção do conhecimento e que tais direitos sejam notados como condutores para a manutenção da paz social e, principalmente, do Estado Democrático. Assim, ressalta-se o relevante papel da

educação, instrumento constante na busca e no desenvolvimento de autonomia social do ser humano.

3.4.2 Princípios da Educação em Direitos Humanos

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos assentam como objetivo da EDH o de impulsionar a educação para a alteração e a transformação social e, como seus fundamentos, o dispositivo 3º elencou o princípio da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade. (BRASIL, 2012)

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos deverá, necessariamente, estar fundamentada e norteadas pelos princípios a ela direcionados. O entendimento de Sader (2007, p. 75) é enfático ao manifestar a amplitude da EDH, segundo o autor “abordar o tema da Educação em Direitos Humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar”.

Em primeiro lugar, tem-se o princípio da dignidade da pessoa humana como o mais importante de todos os princípios do ordenamento pátrio, capaz de direcionar a maioria dos sistemas jurídicos ocidentais. Assim, detém a presteza em atribuir aos indivíduos um valor natural a si mesmo, valor este que não pode ser mensurado, retirado ou alterado.

Assim, o referido princípio demonstra nítida relevância ao Direito contemporâneo, uma vez que fortifica os direitos fundamentais inerentes ao ser humano e, além de direcionar o sistema pátrio, da qual tanto o Estado deve obedecer a condições mínimas de dignidade que um indivíduo deve possuir, tanto as pessoas em suas relações sociais, devendo toda a coletividade se atentar ao respeito a esse âmago intocável e imprescindível de todo ser humano.

Nesse sentido, as lições de Martins (2012, p. 319) ensinam que:

A dignidade é essencialmente um atributo da pessoa humana: pelo simples fato de “ser” humano, a pessoa merece todo respeito independentemente de sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição social e econômica. Como é bastante notável, apenas o fato de “ser” humano nos dá o direito de viver em dignidade, daí portanto não podemos falar em “indignidade da pessoa humana” visto que esse conceito não fica condicionado a nenhuma relação extrínseca a ele pois a dignidade da pessoa humana é inerente a todos os seres humanos (MARTINS, 2012, p. 319).

A EDH, assim como assentada nas Diretrizes Nacionais, englobou o princípio da dignidade humana como um dos essenciais à educação, sendo voltado para a transformação do meio social. A dignidade de uma pessoa denota extremo valor no sistema jurídico pátrio e,

como um fundamento contido na CF/88, compreende em valor-base a todos os direitos fundamentais, que compete ao indivíduo a legitimidade da ordem jurídica brasileira.

A seguir, tem-se o princípio da igualdade de direitos, que afere igualdade de justiça social, que consiste não apenas tratar todos de forma igual, mas acima de tudo, há de se observar as necessidades particulares e estar interligado à abrangência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais para todos.

A igualdade pode ser verificada em duas formas: em seu aspecto formal, que consiste em tratar a todos de maneira igual. E possui o aspecto material, que condiz em tratar desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades. Assim, conforme se verifica nas lições de Lazari (2017, p. 409):

A igualdade material só se estabelece quando o Estado contemple políticas públicas capazes de propiciarem às pessoas que se encontram em posição desigual, tais como: grupos vulneráveis e/ou minorias, aqui compreendendo os idosos, as mulheres, as crianças de rua, os mendigos, os negros, os índios, os homossexuais, os deficientes físicos, as prostitutas etc. e que carecem de proteção especial na sociedade. Estas políticas são chamadas de “ações afirmativas”, cujo objetivo é permitir que as pessoas que se encontrem nestas condições sejam retiradas da margem da sociedade (LAZARI, 2017, p. 409).

Através da Declaração Universal dos Direitos dos Homens, proclamada pela ONU no ano de 1948, que assentou os Direitos Humanos, assegurando as liberdades fundamentais e a igualdade determinada em seu primeiro dispositivo, deu-se origem à proteção internacional da igualdade, sendo esta independente de gênero, religião, etnia, etc.

Em solo pátrio, Leão (2012, p. 166) aduz que são diversos dos fatores que impulsionam um contexto de desigualdades no Brasil, dentre estes, podem ser evidenciados a própria desigualdade local contínua e elevada, “como também a não articulação entre os grupos sociais e classes sociais no sentido de se formar um todo superior, como exemplo a situação real dos indígenas e afrodescendentes”.

A Educação em Direitos Humanos engloba a igualdade material, onde sua extensão e entendimento vai além da igualdade formal, pautada estritamente na norma. Verifica-se que em um dos trajetos para o combate às desigualdades existentes no Brasil, encontra-se a efetivação da EDH como uma ferramenta de estímulo à igualdade, aos Direitos Humanos e a sua efetivação.

Apenas é possível pensar em uma Educação em Direitos Humanos se esta viabilizar o respeito e o reconhecimento do próximo. Para se reconhecer o outro é essencial respeitar as diversidades e opções, mesmo que essa afirmação seja tão coesa atualmente, a realidade é que

a história demonstra que a diversidade no contexto brasileiro sempre estimulou a extirpação de direitos (LEÃO, 2012).

Em conformidade às DNEDH, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo oferecer uma educação para a mudança e transformação social, além de buscar “uma formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural dos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012).

A seguir, as DNEDH evidenciam qual a sua pretensão em determinar esse objetivo:

Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012a).

Assim, é possível verificar que a proposta de EDH atenta-se em nortear os sistemas educacionais a adequarem-se às inúmeras especificidades que são observadas nas distintas regiões nacionais, isto é, às diversidades verificadas no Brasil. A consagração dessa proposta denota a garantia de atendimento distinto, conforme as necessidades e particularidades de cada indivíduo no ambiente escolar.

Em conformidade ao documento supracitado, os saberes e princípios relativos à EDH devem ser adicionados na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior. Para assegurar essa adição, os Conselhos de Educação deverão estabelecer estratégias para conduzir e observar se as instituições educacionais estão assumindo as ações da EDH na edificação de seus projetos pedagógicos e dos conteúdos didáticos, tanto nas instituições de educação básica quanto nas de ensino superior.

Por seu turno, o princípio da laicidade do Estado aduz o direito e religião à luz dos direitos fundamentais previstos na CF/88, sendo percebido o direito a qualquer religião ou, até mesmo, a ausência desta. Desse modo, a democracia também se justifica nos direitos fundamentais, sendo inconsistente um Estado que não detém uma neutralidade religiosa e/ou ideológica.

Nada impede, no entanto, que Estado considere o elemento religioso relevante para a vida de grande parcela de seus administrados e garanta, desse modo, o livre arbítrio na escolha de uma religião, que é de condição íntima e pessoal, assim como a liberdade em participar de cultos religiosos.

O entendimento de Rothenburg (2014, p. 21) evidencia sua posição de que, ainda que seja fato que o Estado não deva interferir no âmbito religioso, “será necessária alguma interferência sempre – imparcial, nítida, fundamentada e moldável – a fim de viabilizar a efetivação democrática da liberdade religiosa”.

Para tanto, a laicidade do Estado pátrio advém do art. 19, inciso I, da Constituição Federal de 1988 ao determinar o afastamento entre o Estado e a Igreja, uma vez que proíbe a todos os entes federativos de subsidiar, embarcar o funcionamento ou manter relações dependência ou alianças (BRASIL, 1988).

Verifica-se, ainda, como reflexo, que ninguém será obrigado a professar fé em nenhuma seita ou religião, assegurando o que roga a CF/88, à completa liberdade e respeito aos direitos fundamentais, conforme também dispõe a orientação da Educação em Direitos Humanos, que apenas pode ser efetivada em um local de respeito ao cidadão, aos seus posicionamentos e convicções de qualquer natureza.

No tocante ao princípio da democracia na educação, cumpre evidenciar a extensa participação de todos no processo educacional. Assim, mostra-se adequado os dizeres de Fachin (2013, p. 57) “a democracia pode ser entendida como o regime no qual prevalece a vontade da maioria, com proteção dos direitos das minorias”.

É possível extrair do princípio em comento que, além da promessa de uma educação livre de desigualdades e preconceitos, do acesso e continuidade, essa educação deverá ser de extrema qualidade, assegurada por meio de políticas públicas que cobrem das instituições de ensino o pleno comprometimento em viabilizar uma educação nos padrões determinados neste princípio.

Conforme se verifica, a democracia na educação somente é efetivada por meio de políticas públicas educacionais aptas a assegurar as condições necessárias para sua aplicação. A democracia no contexto educacional vai além do mero acesso e continuidade na instituição de ensino, englobando em si todo o processo educacional, bem como toda a preparação do objeto, isto é, de seus sujeitos de direito. Em análise aos estudos de Silveira (2007, p. 187) o autor aduz que “ela é muito mais ampla e compreende não apenas a formação para a cidadania, como também a própria democracia”.

Desse modo, a efetivação da democracia somente é provável em uma sociedade capacitada ao seu total exercício, por seu turno, esse exercício apenas é desenvolvido em uma sociedade educada para tal. Assegurar o acesso a uma educação adequada é essencial, pois apenas por meio da educação é possível a modificação da consciência social.

O reflexo da Educação em Direitos Humanos consiste na abrangência da democracia, assim como o total exercício da cidadania, por meio de práticas educativas de natureza democrática aptas a desenvolverem senso de justiça e respeito às diversidades brasileiras. Também cumpre evidenciar a consolidação dos mecanismos que efetivem a todos a igualdade de acesso aos bens sociais, assim como o exercício de uma plena cidadania, que possua como consequência uma extensa participação política nas organizações sociais.

Desse modo, assegurar o acesso à educação, à uma educação de extrema qualidade, é alargar a garantia do desenvolvimento do indivíduo, dotando-o de ferramentas de legitimação de seus direitos e garantias.

A transversalidade, vivência e globalidade também compreendem princípios relevantes, uma vez que os Direitos Humanos são caracterizados por sua natureza transversal e, desse modo, devem ser observados a partir do diálogo interdisciplinar. Por se tratar da edificação de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos se demonstra fundamentalmente vivencial, sendo-lhe essencial a adoção de mecanismos metodológicos que contribuam para a construção prática dos mencionados valores.

Sobre a concepção de globalidade, deve-se cingir toda a comunidade escolar, docentes, alunos, funcionários, diretores, genitores, etc. Além disso, no mundo contemporâneo de intensas circulações e comunicações mundiais, a Educação em Direitos Humanos deve impulsionar e fortificar os diálogos entre os contextos locais, regionais, nacionais e mundiais das vivências de cada aluno.

Nessa perspectiva, ao evidenciar o papel das instituições na busca contínua pela garantia dos Direitos Humanos, Dornelles (2016, p. 237) pontua que:

Desta forma, as pautas de Educação para os Direitos Humanos, especialmente no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária se dão em um local privilegiado para a militância no que se refere à produção do conhecimento, formulação de propostas para as políticas públicas de Direitos Humanos, sensibilização e formação de profissionais comprometidos com as causas emancipatórias e integração com as manifestações da sociedade civil no sentido de resgate da memória, do conhecimento e divulgação da verdade, da luta pelo reconhecimento das violações passadas e a demanda por reparação e justiça (DORNELLES, 2016, p. 237).

E esse entendimento vai bem além do que seria somente uma nova metodologia ou então um aperfeiçoamento dos materiais. A proposta incluída pelas DNEDH leva à compreensão sobre como englobar nos programas de trabalho assuntos transversais de valores essenciais ao contexto social.

Por último, o princípio da sustentabilidade socioambiental assevera que a Educação em Direitos Humanos deve impulsionar o respeito ao ambiente público, assim como o coletivo e de utilização democrática de todos os indivíduos. Desse modo, contribui para a compreensão de que a convivência no âmbito público se compreende em um modo de educação para a cidadania, ampliando a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente, seja ele local, regional ou planetário.

Portanto, tem-se que a Educação em Direitos Humanos deve estar empenhada em aferir o estímulo e a promoção a um desenvolvimento sustentável que proteja a diversidade da vida e das culturas, elemento fundamental para a sobrevivência da humanidade atual e de futuras gerações.

4. PISTAS PARA TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO PROERD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Abraham Magendzo (2001) relaciona Direitos Humanos e currículo como uma pauta tensionada nas agendas educacionais ao longo do século XX e XXI. A Educação em Direitos Humanos emerge na América Latina e Brasil no âmbito da sociedade civil, como modalidade não formal, no enfrentamento e na resistência à violência e na construção de uma sociedade democrática.

Para a teoria crítica de currículo ao invés da busca da neutralidade científica, a educação em e para os Direitos Humanos assume uma postura ético-política na medida, em que, assume posicionamento claro, uma vez que, a

Educação como formação de hábitos exige um compromisso moral de afirmação dos Direitos Humanos (...), pois a formação de hábitos exige um conjunto de valores, necessários para as ações humanas (...) o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana (...) os valores contidos nos Direitos Humanos abrem os horizontes para um outro modo de ver o mundo, os homens, suas atividades e relações (...) a Educação em Direitos Humanos é uma prática educacional moralmente necessária (...) que implique que as pessoas superem e rejeitem violações de Direitos Humanos (SILVA, 1995, p.89-91).

Uma sociedade democrática se pauta pelos princípios do pluralismo político e pedagógico, pela igualdade e equidade de oportunidades e pelo respeito integral dos Direitos Humanos. Numa sociedade como a brasileira, que possui uma longa história de escravidão e de desigualdades sociais, para abordar a educação para uma cultura democrática requer uma visitação ao passado de modo a entender como se constituiu historicamente a ideia de cidadão.

Como projeto de sociedade a Educação em Direitos Humanos foi sendo tecida a partir das lutas sociais ao longo da república, seja contra o autoritarismo, seja a luta pelos direitos sociais, econômicos e culturais, os direitos de acesso à cidadania e o respeito às diferenças em suas múltiplas manifestações. Antes mesmo, dos Direitos Humanos conquistarem um lugar específico no ensino formal nas políticas educacionais, o processo de aprendizagem e a consciência dos direitos têm parte dos processos coletivos, de resistência às formas de opressão, de mobilização e ação política na busca pelos direitos de liberdade, justiça social, direitos sociais, econômicos e culturais (PINTO, 2018).

Com base na pedagogia social crítica, nos propomos realizar uma pesquisa junto ao currículo do PROERD, tomando como ponto de partida algumas perguntas essenciais: Coadunando que os Direitos Humanos são princípios e conteúdo do direito à educação como

afirmado na DUDH (1948), como tais princípios, conceitos e conteúdos podem ser incorporados ao currículo do PROERD para o 5º ano do ensino fundamental? Se o currículo é um processo socialmente construído no plano coletivo e institucional tendo como base a legislação de Direitos Humanos e a legislação educacional, como pode ser possível propor a inserção do conhecimento dos Direitos Humanos na mesa de negociação da política pública? Quem e como define os conteúdos e o currículo do PROERD? Qual a ideologia, os interesses e objetivos do PROERD? É possível dialogar conteúdos de Direitos Humanos de forma transversal com o currículo do PROERD?

Para a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos orientando os sistemas de educação básica e superior para inserção dos Direitos Humanos no ensino, foram necessários setenta e dois anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e vinte e quatro anos da Constituição Cidadã. Embora a guerra e o holocausto tenham sido razões imbatíveis para a compreensão da necessidade de uma Cultura dos Direitos Humanos a Década da Educação em Direitos Humanos só foi aprovada em 1995. O Brasil só dezessete anos depois da Década é que aprovou no Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Entendendo o currículo como campo em disputa, escolhemos como pesquisa de mestrado no campo dos Direitos Humanos, tecer um diálogo entre o currículo do PROERD com os Direitos Humanos, de modo a construir teoricamente uma proposta de transversalidade dos Direitos Humanos, compreendendo que o programa em análise se insere numa proposta de prevenção da violência (um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos).

A inserção dos Direitos Humanos como conteúdo transversal na educação tem sido na América Latina e no Brasil, uma agenda dos regimes democráticos. Inicialmente, tal inserção foi sendo criada a partir de experiências coletivas junto as entidades da sociedade civil e com a institucionalidade democrática foram sendo incorporados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e ainda, após o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos passou a ser inserido de forma transversal e disciplinar ao currículo.

A Educação em Direitos Humanos assume a dignidade como princípio central dos Direitos Humanos, o reconhecimento da diversidade humana, a erradicação da exclusão social e da violência, a memória histórica das crueldades do passado, a educação para solidariedade e a responsabilidade com os outros.

Para Magendzo (2002) a Educação em Direitos Humanos implica na formação do sujeito de direitos capaz de fazer uso da liberdade com responsabilidade, a formação para agir com empoderamento. A Educação em Direitos Humanos exige a inclusão de conteúdos

específicos de Direitos Humanos, como os direitos universais e específicos, seja no currículo explícito e oculto.

Referida transversalidade da Educação em Direitos Humanos deve permear todas as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, como podemos verificar no PNEDH (2007, p. 23):

“[...] propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);”

“[...]”

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico, individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (PNEDH, 2007, p.23).

Zenaide (2008) ao examinar os subsídios e a construção dos saberes e práticas educativas no campo epistêmico dos Direitos Humanos sob a perspectiva da articulação entre saberes e experiências da educação assinala a pluridimensionalidade da Educação em Direitos Humanos. Por isso, afirma:

A prática de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos em cada situação concreta requerem níveis diferenciados de conhecimentos da realidade e dos contextos. Qualquer olhar disciplinar limitar-se-á a uma leitura reduzida da realidade, dos fatores e dos elementos presentes. Só uma ação interdisciplinar baseada no diálogo e na competência prática poderá avançar numa leitura mais abrangente das questões enfrentadas.[...] a transversalidade dos direitos humanos seria seu atravessamento em todo um conjunto das práticas sociais e institucionais, e no campo educativo, para além das disciplinas afins, envolvendo todo o processo político pedagógico nas suas dimensões atitudinais, cognitivas e comportamentais e nas suas distintas formas e práticas educativas (ZENAIDE, 2008, p.9 e 10).

Zenaide (2008), sobre a transversalidade, explica que seu alcance se estende sobre as práticas educativas as quais podem ser observadas através de suas práticas e metodologias sedimentadas nos Direitos Humanos. Ainda, a autora destaca os métodos de aprendizagem que centrados nos alunos buscam promover um ambiente seguro, de confiança para a autoexpressão dos indivíduos, do respeito mútuo e da solidariedade (ZENAIDE, 2008).

O quarto capítulo é fruto do trabalho da análise de conteúdo realizada na Cartilha do 5º ano do Ensino Fundamental utilizada pelo PROERD com o objetivo de identificar pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos no currículo do Programa. Entendemos e argumentamos como questão de trabalho, que, se o PROERD está na direção da construção de uma formação cidadã e cultura de paz, os conteúdos dos Direitos Humanos são imprescindíveis como fundamentos teórico-metodológicos. Adotamos para a formulação deste capítulo a técnica de análise de conteúdo temático proposta por Bardin (2004) tomando como fonte de pesquisa documental a Cartilha do 5º ano PROERD. A análise de conteúdo inicia-se pela leitura flutuante do material educativo identificando a possibilidade de construção de categorias teóricas que associam os conteúdos curriculares dialogando teoricamente com os princípios da educação em direitos humanos, destrinchados em eixos temáticos.

4.1 TOMADA DE DECISÃO E AUTONOMIA

A tomada de decisão responsável é um dos princípios centrais e um modelo de ação educativa do PROERD. O caderno pedagógico do Programa (Livro do Estudante PROERD) dá centralidade ao Modelo de Tomada de Decisão PROERD (MTDP) já na **lição nº1 do PROERD “Introdução ao PROERD Caíndo na REAL”**. Referido Modelo apresenta de modo didático e simplificado quatro passos (defina, análise, atue e avalie) os quais devem ser executados pelos estudantes para uma tomada de decisão responsável. Nestes passos os alunos, por meio de uma breve teatralização juntamente com um exercício no Livro do Estudante, são estimulados a aprender a descrever um problema, desafio ou oportunidade (Defina); pensar nas opções de solução disponíveis e nas consequências de cada opção (Avalie); aprender a realizar suas escolhas a partir das informações, reflexões e opções por eles identificadas (Atue); e, aprender a avaliar os resultados das decisões tomadas a partir do desenvolvimento da autocrítica (D.A.R.E., 2012, p. 7). O material traz ainda uma “Conversa em Família” endereçada aos pais e responsáveis que além de apresentar-lhes o Programa, pede que o filho explique o MTDP aos pais exercitando assim habilidades que o tornaram um multiplicador do Modelo de Tomada de Decisão com responsabilidade.

Como se verifica, o Modelo propõe uma Tomada de Decisão a partir de reflexões subjetivas do indivíduo, estimulando assim, sua autonomia. É condição do cidadão se constituir como um ser autônomo, aprender os direitos conquistados historicamente de modo a poder participar da vida coletiva de forma crítica e autônoma. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1986) tece o aspecto socializador do processo educativo, uma vez que, professor e aluno aprendem e ensinam juntos, um prescinde da existência do outro, embora ambos possam agir com independência, como cidadãos ativos.

Neste sentido, Freire (2000, p. 46) nos ajuda a pensar que,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2000, p.46).

Uma educação crítica provoca atitudes de “curiosidade epistemológica”. As dúvidas e as questões levantadas no processo de ensino e aprendizagem podem fazer com que o sujeito rompa com suas visões de sensu comum, aprofundando a partir dos elementos teóricos, uma compreensão mais complexa da realidade, superando as leituras imediatas e superficiais do mundo. Para isso, os educadores devem introduzir conteúdos teóricos que juntos com as experiências, de discentes e docentes, constroem juntos uma dinâmica entre teoria e prática como parte de uma unidade (FREIRE, 2000, p. 23).

Nessa perspectiva, a teoria dos Direitos Humanos pode servir de crítica a práxis social e educativa na medida em que serve de crítica e de meio para prevenir violações de direitos e as manifestações de violência. Espera-se que a Educação em Direitos Humanos atue em todos os níveis de ensino, antes mesmo que as violações dos direitos possam ocorrer, principalmente, junto aos grupos socialmente vulneráveis.

O **diálogo no processo educativo** se torna imprescindível para a constituição do “sujeito cognoscente”. Uma pedagogia emancipadora parte do ponto da “vocação ontológica do homem - vocação de ser sujeito - e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980, p. 34) compreendendo os sujeitos personagens sócio-históricos do processo de conhecimento, um processo dinâmico onde entre as pessoas ocorra de fato uma comunicação dialógica distinta de uma pedagogia opressora, na qual um dos lados transmite o conhecimento e o outro lado apenas assimile e integre tal conhecimento.

O tema das drogas exige um modo aberto e compreensivo de abordagem para que os educadores não caiam numa proposta moralista e impositiva, que só provocaria a rejeição

epistemológica. Ao propor na Lição nº 1 o **Modelo de Tomada de Decisão**, o PROERD pretende que o adolescente e jovem vivenciem um exercício de tomada consciente de decisão de forma a poder desenvolver essa metodologia para suas vidas. Sobre isto afirma Freire (2000, p. 41) “É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” e reforça “É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar” (FREIRE, 2000, p. 41).

Desta forma, a tomada de decisão é apresentada pelo Programa buscando se assegurar a autonomia do sujeito quanto às suas decisões, de modo que possa atravessar esta etapa da informação e do sensu comum para uma fase de apreensão do conhecimento que o leve a refletir os problemas e instigando-o a discernir sobre os possíveis caminhos a percorrer, assumindo responsabilidade consigo e com os demais. Para tanto, torna necessário a dimensão ética do ato educativo.

Alguns valores podem recolocar a vida dos sujeitos na centralidade do debate. Nesse sentido, a transversalidade dos valores como a vida, a não discriminação, a participação, a liberdade, a igualdade, a fraternidade, a justiça, a dignidade; podem estar presentes no processo educativo. Para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tais valores é conteúdo do direito à educação, por isso, devem estar presentes nos conteúdos e na vivência educativa como processo de formação do sujeito.

A vida em sociedade para o jovem não está fácil, os adolescentes e jovens têm tomado lugar central nos índices de violência, de modo que sua vida se encontra banalizada e coisificada. A vida própria e a vida alheia são interdependentes, uma não vive sem a outra. Por isso, o valor da vida ser tão importante de ser tratado na educação em e para os Direitos Humanos.

Ninguém usa as drogas sem razão e motivos, por isso, é importante conhecer os fatores que levam crianças, adolescentes e jovens a entrarem na economia e na cultura das drogas. A vida requer cuidados com o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, por isso, o ECA (1990) enfatiza a proteção integral da vida como eixo central. Quando falta dignidade na qualidade de vida esse bem maior passa a ficar em risco social.

4.2 AS DROGAS, SEUS FATORES DETERMINANTES E A DECISÃO RESPONSÁVEL DO SUJEITO DE DIREITOS

A **lição nº 2 do PROERD “Informações sobre drogas para tomada de decisão responsável”** chama atenção para informações básicas – nem sempre de conhecimento dos

estudantes – sobre drogas lícitas como o álcool e tabaco. Por meio de situações-problema do cotidiano os alunos são convidados a fazer uso do primeiro passo do MTDP, o “Defina”, como ferramenta de auxílio no desenvolvimento da habilidade de identificar um problema e discernir sobre fatos da vida real com impactos e efeitos na saúde física, mental e socioemocional ocasionados pelo uso de drogas, podendo-lhes inclusive, submeter a riscos à saúde e à vida.

Nem sempre a informação é suficiente para superar a curiosidade e a vontade da experimentação seja ela motivada pela exposição à oferta, pressão e influência de grupos, ou até mesmo de familiares. Freire (2000, p. 15) lembra que a curiosidade é uma aspiração natural do ser definindo-a como “inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. Por isso, a informação deve ser associada a outras ações educativas que consolidem princípios e conhecimentos, para que o sujeito possa desenvolver uma reflexão crítica do uso de drogas.

Exemplo desta reflexão crítica é a contradição social, geralmente apontada pelos alunos nas aulas, do uso da publicidade ou da mídia pelas drogas lícitas estimulando mais que prevenindo seu uso abusivo. Como se percebe, a informação é uma etapa inicial do processo educativo do PROERD, embora seja insuficiente é necessária como ponto de partida.

A formação crítica que coadune com a Educação em Direitos Humanos exige que a escola e a família adiram ao processo educativo, mantendo o diálogo reflexivo e a educação permanente sobre o tema. Neste sentido, Dias (2007, p. 453) corrobora “Educar para os Direitos Humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento”.

Contudo, habitualmente, tanto escola como família tornam esse processo tardio como que temerosos de assumir o diálogo necessário. Nesse sentido, o PROERD adota um passo decisivo iniciando este diálogo em auxílio à escola e à família tardias.

Conhecer os direitos é condição para o exercício da cidadania. Só consciente dos direitos o cidadão pode participar da vida em sociedade e tomar decisões para sua própria vida. Segundo a Declaração sobre Educação em Matéria de Direitos Humanos (ONU, 2011):

Artículo 1 - Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de

conformidad com los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos.

3. El disfrute efectivo de todos los derechos humanos, en particular el derecho a la educación y al acceso a la información, facilita el acceso a la educación y la formación em materia de derechos humanos (ONU, 2011).

Na formação da personalidade do sujeito o mesmo precisa conviver e se relacionar com o outro. Reconhecer o outro como sujeito de dignidade e direitos, significa respeitar a si e ao outro como semelhante, embora esse outro apresente diferenças que precisam ser respeitadas. Na escola, aprendemos a refletir sobre a sociedade, a cultura e a realidade.

Entretanto, a convivência familiar e comunitária exige princípios e regras de convivência, por isso, afirmar direitos implica, também, em assumir responsabilidades. Algumas regras formam leis e normas a serem instituídas como meios de proteção. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), assim como, o Estatuto da Juventude são mecanismos de proteção de direitos, pois ao mesmo tempo que cria e afirma direitos, os associam à novas responsabilidades dirigidas à pessoa, à família, à sociedade e ao Estado.

O Artigo 32 da Convenção dos Direitos da Criança afirma como obrigação dos Estados, proteger a criança:

[...] contra a exploração econômica e contra o desempenho de qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir em sua educação, ou que seja nocivo para sua saúde ou para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social (ONU, 2011).

As drogas colocam em risco a saúde física, mental, espiritual, moral e social da criança, do adolescente e do jovem, de modo que cabe a escola, a informação técnica adequada para oferecer uma abordagem científica do tema, procurando fazer com que os educandos possam pensar de modo fundamentado sobre o assunto, enxergando o problema e seus dilemas para poder ter condições de construir eticamente razões para resistir ao uso abusivo de drogas.

Hannah Arendt (2004) em Responsabilidade e Julgamento chama atenção de que somos responsáveis no presente para que o passado não torne a se repetir. Nesse sentido, pergunta Arendt, como assumimos nossas responsabilidades pessoais e coletivas quando existem pessoas em situação de graves violações dos Direitos Humanos? No tocante a criança em processo de escolarização, como se encontram as crianças e adolescentes no Brasil como vítimas da violência? Qual o valor da vida dos nossos estudantes de escolas públicas sujeitos a situação de risco e violência? Qual proteção somos capazes de dar frente ao comércio de drogas? Como educamos nossos jovens para saber identificar problemas, fazer julgamento, ser capaz de pensar e assumir responsabilidades?

Diante de tais perguntas, e correlacionando-as a um dos temas trabalhados na lição 2, as drogas, Guimarães (1995, p. 7) expõe a fragilidade de escolas e alunos:

a intervenção por parte do narcotráfico nessas escolas se faz... de forma sutil, com pouca visibilidade, através de diferentes mediadores, representativos de posições diversas em relação às quadrilhas, tendo como propósito ampliar a área física e os grupos sociais sob seu controle (GUIMARÃES, 1995, p. 7).

Como alternativa, o caminho que aparenta ser mais eficaz a ser adotado é o de construção da responsabilidade para consigo e para com o outro. Na experiência do PROERD é abordada até certo ponto, na prática do Modelo de Tomada de Decisão PROERD, onde o estudante analisa situações problema do cotidiano procurando discernir e resolver problemas, avaliando os caminhos propostos e seus resultados, exercitando sua capacidade de julgamento pelos atos assumidos.

Para fazer com que a criança e o adolescente em processo de desenvolvimento possam desenvolver a noção de responsabilidade consigo e para com terceiros, é necessário no exercício da prática educativa saber lidar com a liberdade de pensamento e manifestação com responsabilidade, para que não se reduza a educação a um ato de imposição de valores e normas transformando educadores e estudantes em máquinas de obediência. A prática educativa deve ser emancipatória e “aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade” (NASCIMENTO, 2000, p. 121).

O estudante diante da violência e do assédio ao comércio das drogas pode não saber o que fazer e com quem contar, quando na sociedade e na escola não existem ações de prevenção e proteção social. Nesse sentido, a força da metodologia deve centrar na educação de princípios que contribua para o exercício crítico e não na imposição de regras, assim como, educar para saber proteger-se em comunidade.

A educação para a liberdade requer uma leitura crítica do mundo que façam com que criança e adolescente saibam discernir situações de opressão e risco social. Como afirma Paulo Freire em *Pedagogia como Prática da Liberdade* (2000, p. 50) “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado e acomodado”, um espectador.

O uso de drogas e seus efeitos na saúde física e psíquica geram situações de opressões das quais nem sempre é possível ao indivíduo extrair-se sozinho desse risco social. Quando escola, família e poder público se mantêm ausentes no assunto, o comércio assume a direção do problema. Entretanto, cedo ou tarde, o problema chega exigindo ações de saúde, de educação e de segurança pessoal e social.

Nesse sentido, o PROERD interrompe o silenciamento do assunto, coloca o policial educador em contato com crianças e adolescentes para dialogar sobre o assunto, daí uma recepção do programa pelas escolas e familiares. Entretanto, saindo o PROERD da escola, esta e a família encontram-se preparadas para atuar na prevenção?

A responsabilidade pessoal e social da escola, da família, dos órgãos educacionais e assistências não se encerra com as oficinas do PROERD, nesse sentido, as ações do programa não são suficientes se não se articula com outras ações preventivas.

Ser livre e saber resistir com conhecimento ao uso das drogas requer também uma educação que valorize a vida e a liberdade, compreendida esta como a liberdade de ir e vir, a liberdade de ideias, sejam elas políticas ou religiosas, a liberdade de participar da vida em sociedade, bem como a liberdade de escolha, sem ser coagido, de definir de forma autônoma a direção da vida.

O exercício da liberdade tem como par indissociável a responsabilidade, consigo, com a vida do outro, com a qualidade da vida escolar e comunitária. A Constituição Cidadã (1988) afirma que cidadão é aquele que têm direitos e deveres, que é capaz de criar e mudar para melhor os direitos, que pode mudar a sociedade em prol do bem comum.

4.3 RISCO SOCIAL, SEGURANÇA PESSOAL E PROTEÇÃO SOCIAL

O dia a dia da vida escolar cria novas rotinas de vida e novas responsabilidades pessoais e coletivas, seja pelas tarefas escolares, seja pela convivência social. Cada tarefa escolar além de pretender fixar o conhecimento, cria hábitos de estudos necessários para ultrapassar níveis superiores de ensino. A rotina escolar envolve aulas e esportes sendo permeada de curto tempo de intervalo. Essa mesma disciplina escolar se estende à residência onde a pessoa deve realizar um conjunto de tarefas escolares de modo a sedimentar o conhecimento oferecido pela escola.

Ao assumir o papel de estudante, a pessoa conquista o direito à educação ao mesmo tempo em que cumpre deveres correspondentes ao ato de estudar, pois, como afirma Freire (1981) o ato de estudar envolve assumir “o papel de sujeito deste ato” e uma “atitude em frente ao mundo”. Essa aprendizagem do processo de escolarização se não bem cuidado, pode criar atitudes onde o estudante possa não assumir seus compromissos. Por isso, o acompanhamento escolar e familiar da pessoa em processo ainda de crescimento e desenvolvimento.

Sinais de riscos podem ser detectados pelos professores no dia a dia da escola, sejam sinais de violência física e psicológica, sinais de exploração sexual, ou mesmo de trabalho infantil e outras formas de violações dos direitos, como narra Candau (2001, p. 90),

Os tipos de violência assinalados como estando mais presentes no dia-a-dia da escola são as ameaças e agressões verbais entre os alunos e alunas, e entre estes e os adultos. No entanto, apesar de menos frequentes, também se dão as agressões físicas, algumas com graves consequências (CANDAU, 2001, p. 90).

É direito da criança a proteção social e à segurança pessoal ao mesmo tempo em que é dever de todos agir para que tal proteção se concretize. Quando esta proteção não se encontra assegurada a vida da pessoa encontra-se em risco social. Quando famílias se encontram em situação crítica quanto ao emprego e a renda elas atravessam situação de vulnerabilidade social, abrindo espaço para o tráfico de drogas criar situações que envolvam crianças e adolescentes no mundo da violência.

Para Janczura (2012, p. 307) “o risco de não poder ser identificado como vulnerabilidade, embora se possa estabelecer uma relação estreita entre eles” é preocupante. Enquanto o risco social “se refere à situação de grupos”, o conceito de vulnerabilidade é “usado para a situação fragilizada de indivíduos”. Ambos os conceitos estão relacionados com o processo econômico social dos séculos XVIII e XIX, uma vez que a sociedade industrial é considerada uma “sociedade de risco”. A concepção de vulnerabilidade está associada à ausência ou precariedade no acesso à renda, na fragilidade de vínculos afetivo-relacionais e na desigualdade de acesso aos bens e serviços públicos (JANCZURA, 2012).

A sociedade de consumo transformou as pessoas em cidadãos consumidores como padrão dominante. O comércio de drogas se expande a todas as camadas sociais, embora, esse mercado transforme os setores em situação de vulnerabilidade econômica em seus operários, daí serem esses setores que são criminalizados e submetidos ao sistema prisional.

A **lição nº 3 “Riscos e Consequências”** busca apresentar os conceitos de risco e consequências utilizando-se além do conteúdo expositivo, de exercícios voltados a auxiliar os estudantes a identificarem situações de risco em seu dia a dia a partir de sua realidade cotidiana, reforçando junto a eles a necessidade de diante de tais situações buscarem realizar tomadas de decisão seguras e responsáveis.

Janczura (2012, p. 303) reforça:

A visão da criança e do adolescente como oportunidade e a definição de bases de apoio formais (creches, escolas, clubes, programas religiosos) e informais (redes de amizade e solidariedade, relações afetivas significativas na vida das crianças e adolescente), bem como os recursos familiares e comunitários, são os elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 2000) (JANCZURA, 2012, p.303).

Sem consciência do risco pessoal e coletivo, o uso de drogas, por exemplo, pode expor crianças e adolescentes à situações de risco e violência, podendo a mesma, abandonar a escola, diminuir o desempenho escolar, agir de forma violenta com a família, envolver-se com sociabilidades de risco, entrar para o tráfico de drogas, agir de forma criminosa para obter o acesso à droga, dentre outras.

O risco, no entanto, como apresentado no currículo não se restringe ao universo das drogas, mas remete-se a todo e qualquer forma de risco social que no cotidiano a pessoa possa vir a se apresentar vulnerável. Por isso, o exercício prático coloca tarefas de discernir problemas e situações de risco de diversas naturezas, para que com a utilização do Modelo de Tomada de Decisão PROERD, por meio dos passos “Defina” e “Analise”, possam os estudantes identificar problemas e refletir sobre prováveis opções e suas consequências.

Se a lei é elemento de controle social e é para todos, espera-se que todos sejam julgados tomando como parâmetro a lei vigente. Surge, então, a necessidade de uma alfabetização básica em cidadania para os estudantes em formação inicial sobre as drogas lícitas e ilícitas de modo a conhecer os riscos e as consequências das escolhas pessoais. Desta forma, conhecer as consequências de atos em conflito com a lei também faz parte do educar para que a pessoa saiba que todo ato se vincula a responsabilidades. Para tanto, o papel dos valores na vida escolar.

Quando a Constituição de 1988 afirma que a educação tem como função a educação para a cidadania, chama atenção para o currículo oculto, para a vida para além do ensino formal.

Para Marshall (1967, p. 63), a cidadania só se torna plena quando comporta por três elementos recíprocos e dependentes entre si: a cidadania civil que é poder ter um nome, uma nacionalidade e poder pertencer a uma cultura. A cidadania política como capacidade de saber escolher e participar da vida coletiva. E a cidadania social como fraternidade, ou mesmo, a necessidade de que todos no mundo precisam acessar um padrão de vida digno de sobrevivência. Sem a proteção da natureza, sem o trabalho e a educação, sem a moradia e a cultura não saberíamos o valor da vida coletiva (MARSHALL, 1967, p. 63).

Nas palavras de Souza (2010, p. 450), “a cidadania social representa a conquista de significativos direitos no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras”.

O jovem que não acessa os direitos básicos dificulta incorporar o sentimento de fraternidade e justiça. Sem esse patamar mínimo de vida certamente não vai valorizar a liberdade formal, já que sem igualdade a liberdade é apenas uma pretensão formal. Nesse sentido, viver em condição permanente de risco social dificulta ainda mais, a consciência de que tem direitos de igualdade.

Sem acessar patamares de igualdade a perda da liberdade não terá o mesmo sentido, de que, usufrui da igualdade e da liberdade. Para que o ser humano possa julgar os atos e assumir as responsabilidades frente a prevenção das drogas no seu cotidiano, precisa conhecer o mundo dos direitos e o mundo da criminalidade, para que acessando o conhecimento básico das leis, dos direitos e da criminalidade possa saber agir como cidadão frente as várias situações de risco que pode enfrentar ao longo da vida.

O ECA (1990) chama atenção para o papel educativo da família, da escola e da sociedade em assegurar a proteção integral, acionando as políticas públicas quando as necessidades de proteção social não se encontram asseguradas pelo poder público.

4.4 PRESSÃO GRUPAL E RESISTÊNCIA ÀS DROGAS

A **lição nº 4 do PROERD** trata da “**Pressão dos colegas**” propondo aos estudantes estratégias de resistência às situações de risco emanadas de suas relações com os colegas. Mas, qual o conceito de resistência o programa utiliza para preparar as questões da lição? Pelas tarefas propostas no Livro do Estudante PROERD do Rio Grande do Norte, as estratégias correspondem à criação de situações onde o estudante deve “Definir” o problema, “Analisar” as opções e consequências de cada opção, e “Atuar”, isto é, decidir de forma consciente a partir dos conhecimentos adquiridos, considerando os prováveis resultados e consequências de suas escolhas.

Nas situações apresentadas no conteúdo desta lição se inserem afirmativas em forma de regras, “fique longe desses lugares”, “andem sempre com amigos que não usam drogas”, “diga não e afaste-se”, “não, obrigado, meus pais ficariam desapontados comigo”. Apenas uma estratégia foi distinta, “não, vamos jogar basquete em vez disso”. Neste momento, se assemelha à uma educação instrucional.

Uma educação instrucional busca gestar seguidores, diferentemente daquilo entendido por Adorno (1970, p. 90) onde a "educação só faria sentido como promotora das condições para a autorreflexão crítica".

Uma ação educativa voltada para uma perspectiva emancipatória não fundamenta a educação numa regra normatizadora e adaptadora, mas na capacidade de autorreflexão que torne a pessoa um sujeito capaz de compreender o contexto e as razões de modo, a saber se colocar.

Às características emancipatórias ou não dos tipos de educação, Freire (1969, p. 127) denominou, respectivamente, de processos de humanização ou desumanização

compreendendo-os como “possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade” e significam o modo como a pessoa-sujeito consegue ou não, romper com os processos de alienação, opressão e violência. Nesse sentido, o conhecimento pode fazer diferença.

Para Piaget (1977) o desenvolvimento moral infantil se inicia com o estado de anomia (estado de desenvolvimento em que a criança desconhece as regras sociais) seguido do estado de heteronomia (estado em que a criança age em função da aprovação ou impedimento de outra pessoa que funciona como interdição) chegando ao estado de autonomia (estado de desenvolvimento onde a criança com base na internalização das regras sociais age de forma autônoma). Por isso, a educação enquanto formação insere a educação em valores e a educação para a cidadania.

Por sua vez, Lawrence Kohlberg (1992) organizou o desenvolvimento moral em seis estágios agrupados em três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional). Cada nível é composto por dois estágios, sendo sempre “o segundo de cada nível mais avançado no conceito de justiça que o primeiro” (MOREIRA, 2013, p. 38). No nível pré-convencional as ações morais se avaliam por suas consequências, sendo considerada uma ação correta a que não for acometida por punição, que promove uma recompensa ou atende alguma necessidade do self. Já no nível convencional as ações preocupam-se com obedecer às regras estabelecidas e atender as expectativas sociais como forma de manter as relações sociais. O respeito às regras é compreendido como uma forma de manter o bem-estar social. Por sua vez, o nível pós-convencional se caracteriza pela atenção à necessidade de manter os direitos individuais, pelo respeito ao ser humanos e por ações alicerçadas em princípios éticos. Neste nível, regras apenas existem e são respeitadas se atendem aos direitos humanos e anuem com princípios individuais (MOREIRA, 2013, 38-39).

As situações problemas colocadas no Caderno PROERD, vão provocar nos estudantes um exercício prático de tomada de decisão, onde os mesmos podem refletir e agir em função da pressão de grupos. Nessa linha é possível compreender as respostas tomando como fundamento os níveis de julgamento moral de Jean Piaget (1977) e Lawrence Kohlberg (1992).

4.5 SINAIS DE TENSÃO, DILEMAS E CONFLITOS INTERPESSOAIS

A **lição nº 5 do PROERD “Lidando com situações de tensão”** trata de diferentes situações onde a pessoa se encontra pressionada pelos pares a tomar decisões: na primeira, a pessoa precisa competir entre os pares da escola e ter sucesso para obter aprovação do grupo (o

esporte como atividade que estimula a competição e ou a colaboração, pois o time só terá sucesso se todos agirem de forma coletiva e competitiva ao mesmo tempo). A segunda situação a tensão se dá pela pessoa ser coagida a usar indevidamente drogas lícitas (medicamentos dos familiares do colega). O consumo de drogas pode gerar dependência (por isso a busca de qualquer droga que cause efeitos de alívio da dependência mesmo que seja o remédio dos pais). Por outro lado, o consumo de drogas é um fenômeno social que acontece em situação de grupo, daí a busca de quem consome por envolvimento de novos membros ao grupo. A terceira situação a tensão se dá pelos conflitos interpessoais na escola, gerando tensão pelo risco da perda de vínculos (amigo da escola). Por fim, a quarta situação traz a tensão da preocupação e do medo de vir a ser ridicularizado perante os amigos durante a apresentação de um trabalho escolar.

Nesta lição, o Modelo de Tomada de Decisão PROERD é demonstrado em sua totalidade (Defina, Analise, Atue e Avalie) como ferramenta para o auxílio da tomada de decisão segura e responsável para as situações-problemas trazidas no Livro do Estudante.

A importância do outro para o processo de reconhecimento social é muito significativo, daí a importância que o ser humano dá para os demais pares sociais, pois é nessa interação que o mesmo constrói a consciência coletiva e a identidade social.

Belloni (2007, p. 58) explica:

O ser humano não se torna espontaneamente um ser social, um indivíduo. Mesmo se ele dispõe do “equipamento” cognitivo necessário para tornar-se um ser social, é preciso ativar estas capacidades, desenvolvê-las e estruturá-las para transformá-las em competências sociais efetivas (BELLONI, 2007, p. 58).

Apesar de o homem ter necessidade de viver de forma gregária para sobreviver, com o crescimento ele se desloca do grupo de socialização chave que é a família para o meio externo através da escola, da mídia e da cultura.

A socialização é um processo essencialmente ativo que se desenrola durante toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pela família, escola e outras instituições especializadas. Este processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança (BELLONI, 2007, p. 58).

Nesses espaços de socialização a pessoa aprende a lidar com diversos fenômenos como a pressão de grupo, a necessidade do reconhecimento dos pares, o desejo de sucesso e aprovação do grupo e outros. Para Durkheim (apud BELLONI, 2007, p. 65), “A socialização é um

fenômeno universal, cujas formas, evidentemente, variam segundo contextos sociais diferentes”, que têm como função, “desenvolver a consciência coletiva que torna possível o consenso”. A escola proporciona essa relação com o outro e com o mundo da cultura, das regras sociais.

Entretanto, o sujeito é um ser ativo nesse processo de apreensão e construção, não é apenas um objeto de reprodução simbólica, como defendem alguns. O jovem interage e intervém sobre o mundo assumindo atitudes e comportamentos diferenciados.

4.6 COMUNICAÇÃO SOCIAL

O ser humano é um ser gregário e cultural, como tal, situa-se no seu tempo histórico e no seu meio social. Sua presença no mundo se dá pela capacidade ativa de interação, de linguagem e de participação. O ser humano estabelece vínculos e modos de convivência social. Entretanto, para que essa relação social não reproduza uma cultura de silenciamento entre educadores e educandos, é importante, segundo Paulo Freire (2000), que a relação pedagógica não seja uma relação pautada na dominação, já que esta perspectiva, nega a existência do outro ser e como se ele fosse menos pessoa, uma espécie de monólogo ao invés do diálogo.

A comunicação dialógica como princípio rompe com a visão do sujeito expectador e de uma comunicação vertical para uma educação ativa, pois numa relação molecular e horizontal, os sujeitos podem construir consensos e caminhos próprios com liberdade e autonomia. Como afirma Paulo Freire (2000, p. 115) só há comunicação quando o diálogo é horizontal, “por isso só o diálogo comunica”.

Para Melo Neto (2011, p. 109):

O diálogo vai se estabelecendo e se constituindo não como produto histórico. Ele é a própria historicização do mundo, a expressão da intersubjetividade, ao conscientizar o dialogante como autor de sua própria história. Há neste processo o ato da fala e esta instaura o mundo do homem, pois ela não é só expressão de pensamento, mas é a práxis humana. Práxis que se realiza pela comunicação, sendo esta, o próprio diálogo (MELO NETO, 2011, p. 109).

Para que o tema das drogas seja tema de uma ação educativa subentende que o Programa deva usar uma metodologia que assuma uma perspectiva dialógica, a fim de que alcance uma consciência crítica capaz de desenvolver a tão idealizada “resistência as drogas”. O diálogo face a face e direto entre o policial e o estudante para estabelecer uma relação de confiança exige que os policiais compreendam o valor da comunicação dialógica para uma ação educadora libertadora. Em *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire (1983, p. 58) alerta aos que pretendem

agir como educadores, “ninguém educa ninguém que não de forma coletiva”, daí a importância da comunicação dialógica para fazer com que o adolescente em roda de diálogo descubra pela mediação da palavra em círculo razões para dizer não às drogas.

Nesse sentido, a comunicação dialógica prescinde de uma metodologia problematizadora onde os temas propostos pelo currículo do PROERD possam promover com liberdade o despertar do conhecimento sobre o assunto drogas ou quaisquer outros para que os sujeitos ao refletir sobre as temáticas propostas construam uma consciência crítica do assunto.

Habermas (1987, p. 435, apud MELLONI, 2007, p. 74) em teoria da ação comunicativa traz o conceito de intersubjetividade, já que para ele, a socialização constitui um processo interativo, mediado pela linguagem, onde “o sujeito adquire a faculdade de falar e agir e, portanto, de participar dos processos de intercompreensão e de aí afirmar sua própria identidade”. Nesse sentido, destaca Belloni (2007, p. 75) apesar da força das determinações sociais, existe sempre a possibilidade de mudança, pois os processos sociais são dinâmicos e contraditórios, e que, se as determinações fossem absolutas, não haveria história.

A lição nº 6 do PROERD “Bases da comunicação” busca conceituar a comunicação junto aos alunos explicando sua importância na vida diária, demonstrar os benefícios de uma comunicação confiante e praticar a utilização do MTDP na criação de opções alternativas para uma comunicação eficiente.

Os estilos de comunicação trazidos na lição (confiante, exigente e inseguro) são exemplificados a partir de uma teatralização em dupla onde os estudantes agem em diferentes circunstâncias segundo a tipologia da comunicação utilizada. Essa padronização necessariamente não assegura que o estudante já tenha incorporado tal perspectiva como modelo de ação. Dependendo da qualidade das relações sociais, a pessoa pode agir de forma insegura ao invés de afirmativa, de forma exigente ou compreensiva dependendo de como lida com o poder nas relações sociais.

Espera-se que numa ação educativa crítica as pessoas possam entender as relações de poder, aquelas ações que desumanizam, hierarquizam ou desrespeitam as pessoas. Os vínculos sociais são paradigmas do modo como agimos uns em relação aos demais. Paulo Freire (1986) alerta que o opressor, assim como o desejo da liberdade, está dentro da cultura e nas nossas relações interpessoais e coletivas.

A lição nº 7 “Comunicação não verbal e escuta enfática” o Livro do Estudante explora a comunicação não verbal e a escuta ativa. O homem é um ser de múltiplas formas de linguagens, que de acordo com seu processo de desenvolvimento fisiológico, cognitivo e

linguístico pode desenvolver várias alternativas. O corpo fala de várias maneiras, haja vista a linguagem não verbal e simbólica.

As múltiplas linguagens são de fundamental importância, pois contribuem no desenvolvimento integral da criança oportunizando a elas novas vivências, como se expressar melhor e explorar mais o ambiente no qual está inserida. As crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço de educação infantil, ter oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas (COSTA; SANTOS, 2017, p.716).

O PROERD chama atenção para as mensagens não verbais para que o estudante saiba ler e interpretar as mensagens veiculadas por outros códigos que não a expressão verbal e escrita, como as imagens, os gestos, as expressões fisionômicas, o tom da voz, o tom das cores (sinal de trânsito) e outros, que determinam nossas emoções, subjetividades e atitudes (os cartuns, as charges, as obras de artes, a publicidade, a fotografia, as linguagens cifradas em músicas e outras expressões). A escuta ativa articula a palavra com os gestos, as expressões verbais e emocionais, pois, pela linguagem não verbal a pessoa pode revelar outros sentidos não ditos. O preconceito, a discriminação ou mesmo o Bullying são, por exemplo, formas de violências simbólicas que distinta da violência verbal agride a integridade física, psicológica e moral da pessoa.

4.7 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O BULLYING

A **lição nº 8 “Bullying”** trata do tema da violência na e da escola, especificamente, do Bullying. O clima de uma escola pode expressar sinais da qualidade da vida escolar, as relações interpessoais, os valores e os vínculos, assim como, as interações sociais e os modos de lidar com os conflitos e a violência.

A violência ocorre, quando as pessoas não conseguem lidar com seus conflitos no limite do diálogo, quando assumem comportamentos reativos diante de situações de opressão, ou mesmo, quando expressam preconceitos e assumem atitudes discriminatórias que violam direitos e afetam a integridade física e moral. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) chama atenção para a necessidade da educação promover o respeito, a tolerância, a paz, o reconhecimento e a observância dos Direitos Humanos.

Abramovay (2012) chama atenção para careza das regras no ambiente escolar assim como, para o modo de gestão, se rígido ou flexível e dialógico. A pesquisadora identifica como tipos de violência na escola: as incivildades ou as microviolências, as manifestações simbólicas

e a violência dura. O Bullying ocorre quando o uso da violência física ou psicológica ocorre de forma intimidadora causando sofrimento humano.

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) criado pela Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, define e classifica o fenômeno, como:

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (Bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Art. 3º A intimidação sistemática (Bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - social: ignorar, isolar e excluir;
- V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - físico: socar, chutar, bater;
- VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL, 2015).

A legislação chama atenção para as ações de prevenção do Bullying com a capacitação de educadores, a realização de campanhas de conscientização e informação, a orientação de pais e responsáveis, a assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores. O diálogo é a melhor maneira de prevenir a violência e a intimidação sistemática (Bullying) no ambiente escolar, assim como, a Educação em Direitos Humanos como prever as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Para a educadora Vera Candau (1999) a violência e o cotidiano escolar são temáticas complexas que atravessam a escola atual, necessárias de serem investigadas e debatidas para se pensar novos desafios e caminhos para a educação. A sociedade brasileira a partir dos anos oitenta toma outras formas de manifestação, embora a sociedade historicamente, marcada por formas de violência estrutural e institucional.

Na escola é possível estampar uma multiplicidade de formas de violência, seja interpessoal ou contra o patrimônio, gerando um sentimento de naturalização, como um *modus operandi*, uma cultura na sociedade brasileira. Para Candau, a “Educação em Direitos

Humanos” desnaturaliza a violência, buscando as raízes do fenômeno na história social, como as desigualdades sociais, para então poder pensar o que fazer para prevenira violência.

4.8 SOLIDARIEDADE HUMANA

As **lições de nº 9 “Ajudando os outros” e nº 10 “Obtendo ajuda dos outros”** abordam a importância do ato de ajudar entre os estudantes como uma forma de uso do Modelo da Tomada de Decisões PROERD para que os estudantes possam saber solucionar os problemas cotidianos, sejam os conflitos interpessoais, o Bullying, ou outras formas de violência e o uso indevido de drogas.

O ato de ajuda vem da ideia de filantropia que se associa com atitudes altruístas e solidárias. Para Vera Westphal (2008, p. 44) a noção de solidariedade vem do direito romano que surgiu a noção “Um por todos, todos por um”, assim como, no latim, se refere à “cooperação responsável de direito civil”, a bíblico-cristã refere-se “amor ao próximo”. A ideia moderna de solidariedade surge da Filosofia Social durante a Revolução Francesa como “luta para a construção de uma sociedade de cidadãos igualitários” assim como, da Doutrina Social da Igreja. Para doutrina social da Igreja Católica a fraternidade universal se fundamenta na ideia de que “o homem foi criado por Deus, à sua imagem e semelhança, e todos os homens são irmãos porque filhos de um único Pai”.

Para o mundo do trabalho, a solidariedade significa “unir-se e lutar por melhores condições de trabalho e salário”. Na América Latina, a Teologia da Libertação após o Concílio II a igreja progressista engajou-se “na luta pela promoção dos direitos fundamentais das pessoas e dos povos” (TOSI, 2016, p. 55).

A liberdade (1ª geração), a igualdade (2ª geração) e a fraternidade (3ª geração) são valores historicamente conquistados que integram a concepção moderna de Direitos Humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elemento presente em toda a história da humanidade, a violência social na atualidade se expressa de diversas formas na vida cotidiana adquirindo múltiplas facetas e modos de manifestação. Por vezes, se inicia nos espaços de convivência familiar através de ambientes hostis de pais ou parentes próximos, se estende pela comunidade que nem sempre é detentora de relações harmoniosas, é amplamente divulgada pela “mídia sangrenta”, atinge todos os setores e camadas sociais e como se imaginaria, chega às escolas onde a relação ainda é, maioria das vezes, autoritária. Estamos falando de uma violência social que assume características estruturais em nossa sociedade ao passo de adotarmos a proposição foucaultiana de que a violência atinge o sujeito e a coletividade em todas as suas relações (FOUCAULT, 1977).

Com o processo de redemocratização vivenciado no Brasil e a inclusão da proteção dos Direitos Humanos na pauta das forças de segurança, surgiram em meio a estas, iniciativas voltadas ao enfrentamento da violência, inclusive nas escolas, a partir de uma abordagem mais democrática e de natureza preventiva— algumas, inclusive, lastreadas pela Educação em Direitos humanos –, que alicerçada numa cultura dos Direitos Humanos busca fazer frente à violência a partir da subjetividade do sujeito em detrimento da objetividade da sociedade.

Com base no exposto, assumimos o desafio de problematizar tomando por objeto de reflexão desta dissertação o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) como estratégia utilizada pelas polícias militares do Brasil, dentre elas a do Estado do Rio Grande do Norte, para a redução dos índices de violência através da aplicação de conteúdo específico à jovens em idade escolar, conteúdos estes voltados para a prevenção ao uso de drogas e às práticas violentas.

Neste propósito estabelecemos, no capítulo introdutório e que ora suscitamos, a seguinte pergunta de pesquisa: Poderia a transversalidade da Educação em Direitos Humanos oferecer contribuições teórico-metodológicas ao PROERD na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos?

Para atender ao propósito principal desta pesquisa, que foi responder a indagação acima, estabelecemos como percurso necessário analisar o PROERD a partir do mencionado currículo sob a perspectiva de uma política pública de enfrentamento e prevenção às drogas buscando investigar possíveis pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos que o auxiliem na construção de uma cultura de direitos humanos, o que se tornou nosso objetivo geral.

Determinados a isso e após capítulo introdutório, dedicamos o segundo capítulo à investigação do PROERD a fim de verificar a possibilidade de conceituá-lo sob a perspectiva de uma política pública voltada ao enfrentamento e prevenção ao uso de drogas, bem como investigar se a atuação dos policiais militares no Programa poderia se caracterizar como uma prática educativa. Após analisarmos o conceito e o papel das políticas públicas no Estado Democrático Brasileiro e na Constituição Federal de 1988, no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social e na concepção de renomados autores; analisar a temática das drogas sob o aspecto da violência delas decorrente ser um problema de política pública, a partir dos pressupostos estabelecidos pelo ECA, pelo PRONASCI, pelo Relatório mundial de Violência e Saúde da OMS, e pelo Relatório de Proposições de Políticas Públicas para combater e prevenir os efeitos do Crack e de outras drogas ilícitas; sopesar o apontado pelo Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas no Brasil, pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, o Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas e a atual Política Nacional sobre Drogas proposta pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas do Ministério da Justiça e Segurança Pública; e ainda, após pesquisar sobre o PROERD, sua origem e expansão como D.A.R.E. nos EUA, sua chegada, implantação, expansão e regulamentação no Brasil, sua implantação e regulamentação como política pública institucionalizada no âmbito da PMRN, seus currículos – com destaque ao do 5º ano do ensino fundamental –, e sobre o papel do policial Instrutor do PROERD, obtivemos como resultado e podemos afirmar baseados nestas evidências que o PROERD se acha dentro do campo epistêmico das políticas públicas voltadas para o enfrentamento e prevenção às drogas e que o papel desenvolvido por seus policiais militares, os Instrutores PROERD, se caracteriza como prática educativa de natureza e relevância social.

O segundo objetivo específico, ao qual dedicamos o terceiro capítulo – também de natureza teórica, embora de perfil mais documental –, foi de delimitar o campo de estudos das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos. Neste capítulo, refletimos sobre a distinção conceitual de Direitos Humanos, cidadania e Educação em Direitos Humanos, esta a partir do estabelecido pelo Plano Mundial para Educação em Direitos Humanos; explanamos sobre o Plano Mundial, suas etapas e a Década da Educação em Direitos Humanos dando ênfase ao que concerne aos profissionais de segurança pública; discorremos sobre o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos, sua atenção à escola, ao ensino básico e a necessidade de uma educação pautada numa abordagem emancipadora; assinalamos a construção das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destinadas a nortear os sistemas de ensino para a formação do “sujeito de direitos” e de seu empoderamento; firmamos ainda, a

concepção, abordagens da EDH e seus princípios. Assim, consideramos concluído também este passo.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico nos ocupou o quarto capítulo e se destinou a buscar pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos junto ao currículo do PROERD para o 5º ano do ensino fundamental que lhe permitam contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos. Estudos realizados, restou demonstrado que dentro da perspectiva de uma educação emancipadora – como proposta pela Educação em Direitos Humanos –, o currículo deve assumir um posicionamento ético-político voltado à construção de uma cultura dos Direitos Humanos; que a transversalidade da EDH deve permear todas as ações pedagógicas na/da escola, inclusive as políticas públicas a ela correlacionadas; e, que a “transversalidade dos direitos humanos seria seu atravessamento em todo um conjunto das práticas sociais e institucionais, e no campo educativo, para além das disciplinas afins” (ZENAIDE, 2008, p. 10). Neste sentido, após análise sob este enfoque e subsidiados pela pedagogia social, identificamos pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos que envolvem a construção do sujeito de direitos e de uma cultura dos direitos humanos a partir da abordagem transversal de temas de direitos humanos pelo Programa, como: tomada de decisão e autonomia; drogas, seus fatores determinantes e decisão responsável do sujeito de direitos; risco social, segurança e proteção pessoal; pressão de grupos e resistência às drogas; sinais de tensão, dilemas e conflitos interpessoais (autoconhecimento e socialização); comunicação social; violência simbólica e Bullying; e, solidariedade humana. Ao mesmo tempo, com base na análise realizada e ainda em atenção ao objetivo específico trabalhado, podemos afirmar que o PROERD dialoga com os Direitos Humanos contribuindo para uma formação cidadã junto a seus alunos.

Desta forma, em nível de **conclusão** nesta dissertação, partindo do problema de pesquisa apresentado, dos objetivos estabelecidos e dos resultados obtidos – os quais consideramos atingidos de maneira satisfatória –, de nossa base teórico-conceitual adquirida mediante a leitura de renomados autores, documentos e normatizações sobre os temas central e incidentais da pesquisa, nos foi possível conceituar o PROERD dentro do universo das Políticas Públicas de enfrentamento e prevenção às drogas e à violência, estabelecer o conceito sobre a Educação em Direitos Humanos e suas políticas públicas, e ainda, identificar pistas da transversalidade da Educação em Direitos Humanos junto ao currículo do PROERD para o 5º ano do ensino fundamental, portanto, podemos afirmar que o PROERD dialoga com o campo epistemológico dos Direitos Humanos utilizando-se para isso da transversalidade da Educação em Direitos Humanos.

Os temas transversalmente trabalhados pelo PROERD em suas lições contribuem para o desenvolvimento da capacidade de crianças e adolescentes se posicionarem face às questões do seu cotidiano, as quais podem interferir diretamente em sua vida pessoal e coletiva, superando assim indiferenças e interagindo com o meio familiar e social de forma segura e responsável. Tais temas escolhidos auxiliam-nas, por meio de um trabalho educativo, no desenvolvimento de uma “visão de mundo” mais ampla sobre a realidade e sobre as formas de se inserirem no mundo por meio da participação social. Ainda, o Programa desenvolve o conteúdo considerando a particularidade das fases de desenvolvimento etário e da heterogeneidade da classe em consonância aos Parâmetros Curriculares Nacionais, contribuindo assim para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

Concluída esta dissertação, deixamos como **contribuições** para o avanço dos estudos nesta área de pesquisa e sobre os temas aqui trazidos, as reflexões a seguir.

Vimos que as políticas públicas funcionam como dispositivos estatais para operar demandas populacionais e que, neste contexto, as políticas públicas destinadas ao enfrentamento e prevenção ao consumo de drogas no Brasil são ainda, de modo geral, embrionárias. Entretanto, como explicado por Santos e Oliveira (2013) a inoperacionalidade de algumas de suas diretrizes não necessariamente indicam sua inviabilidade, mas, a existência de uma “janela política” (EXWORTHY et al., 2003) que representa o lapso temporal entre sua publicação, assimilação e operacionalização. Neste sentido, promover uma reflexão sobre o processo evolutivo do pensamento político quanto ao enfrentamento dessa problemática é primordial, à medida que demarca o estágio atual do campo ideológico sobre como este problema social tem sido encarado.

Vimos que a Educação em e para os Direitos Humanos, enquanto temática, repagina a educação e o fazer pedagógico nos apresentando a probabilidade de não meramente problematizarmos os conhecimentos propostos por um currículo, mas nos permite estabelecer conjecturas destes saberes em prol da transformação da realidade social, ultrapassando inclusive, os limites de uma formação para a cidadania. Ela surge como a possibilidade de se restaurar o viés político da educação através de um chamamento dos educadores pela busca da compreensão dos fatos para além dos limites da sala de aula, bem como ao compromisso de uma formação humanizada, emancipatória e libertadora.

Vimos que o PROERD é uma política pública institucionalizada no RN que busca prevenir o consumo de drogas e práticas de violência a partir da educação de crianças e adolescentes, utilizando-se para isso de um currículo que apresenta diversos temas voltados a uma formação cidadã, trabalhando conteúdos de Direitos Humanos de modo transversal. Sob

esta perspectiva, se estima ter atingido a impressionante marca de quatrocentos mil alunos só no RN entre os anos de 2002 e 2019, o que lhe dimensiona como uma das políticas públicas mais abrangentes já realizadas nesse Estado e lhe coloca como importante parceiro estratégico para a Educação em Direitos Humanos. Ainda, que embora o currículo do 5º ano seja compreendido como “carro-chefe”, o Programa dispõe de currículos destinados a outras faixas etárias e públicos-alvo.

Em especial atenção ao PROERD do RN, subsidiado por nossas vastas leituras sobre o Programa as quais envolveram dezenas de trabalhos científicos como artigos, monografias, dissertações e teses específicas, ao que se acrescem meus dez anos de atuação prática no mesmo –, gostaria de tecer algumas contribuições/sugestões em caráter especial.

- a. Políticas públicas carecem de elementos que as assegure executabilidade. Para isto o PROERD no RN, dentre outros, requer: orçamento assegurado para o desenvolvimento de suas atividades; regimento interno do Programa; processos constantes de capacitação e aperfeiçoamento dos Instrutores PROERD, inclusive no campo da pedagogia; gerenciamento direto sobre o material humano (enquanto militares, subordinação direta dos instrutores à coordenação estadual do Programa);
- b. A lotação dos Instrutores PROERD junto à coordenação estadual é fundamental para a manutenção e expansão do Programa. Pois, assegura à coordenação que o escasso material humano disponível será empregado ao máximo nas atividades do Programa. Contrapartida, os Instrutores disporão de maior garantia que os esforços para a implantação e manutenção do Programa em suas regiões não estará tão vulnerável às oscilações de interesses dos gestores locais;
- c. Diretrizes sobre o emprego dos policiais militares instrutores do PROERD devem ser estabelecidas, a exemplo das horas trabalhadas como Instrutor. Estratégias adotadas em diversos estados são: dedicação exclusiva ao Programa, dedicação parcial com adequação da jornada de trabalho possibilitando a execução das aulas (escolas têm calendário próprio, diferentemente das escalas da PM que incluem também feriados e fins-de-semana), ou em último caso, se não computadas na carga

horária semanal do profissional, que sejam remuneradas pelo trabalho extraordinário³⁵;

- d. A obrigatoriedade de reunião prévia dos Instrutores do PROERD com diretores, professores e demais membros da comunidade escolar onde o Programa será posto em prática deve ser considerada. Pois, trata-se de um momento fundamental para conhecimento mútuo entre as partes, compreensão do contexto social no qual a escola está inserida e do qual os alunos fazem parte, produção de saberes, geração de respeito e confiança dentre outros;
- e. Maior valorização dos professores. Por vezes, estes são subutilizados pelos Instrutores do Programa, que por diversos motivos, desconsideram o papel primordial e potencializador que estes profissionais podem exercer em auxílio ao PROERD. Afinal, ao contrário do Instrutor, seu contato com os alunos ocorre por um intervalo bem maior, sendo uma ótima oportunidade para que os temas das lições possam ser explorados de modo transversal a outros conteúdos;
- f. A obrigatoriedade também de reunião prévia entre Instrutores e pais e/ou responsáveis deve entrar em pauta. Além de servir como oportunidade para apresentação do Programa e convite à uma participação mais ativa junto à educação dos filhos, esta ocasião pode vir a promover a abertura de diálogo, reflexão sobre a relevância do tema e do acompanhamento da educação dos filhos, e ainda, a promoção de respeito entre as partes, afinidade, confiança e empatia dentre outros;
- g. A participação ativa de pais e/ou responsáveis dos alunos-cursando do PROERD deve ser estimulada, seja por meio de palestras, atividades didáticas ou transcontextuais, ou até mesmo pelo curso PROERD voltado aos Pais e Responsáveis Legais, reforçando assim seu maior envolvimento e fatores cognitivos como a afetividade;

³⁵ Trabalho extraordinário, no âmbito da PMRN, se trata de atividades de natureza policial militar que são realizadas fora da jornada ordinária, ou seja, na folga do policial. Estas atividades, atualmente, são remuneradas com base na Lei Complementar nº 624, de 23 de fevereiro de 2018 que “Dispõe sobre o pagamento de diária operacional no âmbito dos órgãos integrantes do sistema estadual de segurança pública e dá outras providências”.

- h. As atividades do Livro do Estudante designadas para casa, as “Conversa em Família”, funcionam como fomento do diálogo entre as crianças e seus familiares. Contudo, podem ser melhor exploradas através de estratégias para um maior envolvimento da família neste processo de inculcação de valores junto às crianças;
- i. A individualidade dos alunos deve ser respeitada e estimulada. Os alunos, em especial os de escolas públicas, são oriundos dos mais diversos contextos sociais, das mais variadas configurações de famílias, credos, raças etc. Esta diversidade, elemento característico de nosso povo brasileiro, deve ser abordada sob o enfoque da diversidade e do respeito às diferenças. Cada aluno possui uma realidade, uma vivência de mundo;
- j. A metodologia desenvolvida pelo Instrutor PROERD, embora esteja normatizada no Manual do Instrutor para os momentos da lição, não deve ser compreendida apenas como o tempo que passa dentro das salas de aula, mas deve englobar também ações extrassala, como atividades de recreação, feiras de ciência, gincanas, etc;
- k. A permanência do policial na escola deve ser incentivada também para momentos que não os de suas aulas. Isso lhe permitirá uma maior inserção no cotidiano escolar, um maior conhecimento do contexto local, fomentará o diálogo daquele profissional com os demais integrantes da escola e com os alunos, gerando desta forma um sentimento de envolvimento e pertencimento para ambas as partes, repercutindo positivamente sobre os resultados do Programa;
- l. A relação policial PROERD e criança ultrapassa a função instrutor x instruindo, apresentando laços de amizade e confiança que geram na criança a sensação de proteção e amor.

A criança jamais esquecerá o dia em que jogou bola com um policial do PROERD fardado e de coturno no campinho de areia de sua escola. E acreditem, o policial também não esquecerá!

Quanto aos **limites** da aplicação dos resultados desta pesquisa, compreendemos que em parte algumas coisas esbarram em questões como a hierarquização do comando no meio militar, ausência de fontes de custeio para o Programa, escassez de policiais habilitados para sua

aplicação, poucos fatores motivacionais aos instrutores do PROERD, o preconceito dos pares que não vêem o Programa como um “trabalho de polícia”, dentre outros.

Quanto à **possibilidade de novos estudos**, é interessante que realizamos toda esta pesquisa para responder a uma única pergunta. Contudo, chegamos ao seu fim com diversas. Acreditamos que o campo das políticas públicas sobre drogas merece mais estudos, em especial a partir das novas legislações de 2018 aos nossos dias. A busca por procedimentos metodológicos que possam ser disponibilizados à Educação em Direitos Humanos para que esta atinja seus resultados deve ser fomentada. O PROERD, pela vastidão de produções científicas a ele correlatas, já demonstrou ser um objeto amplo para pesquisa, seja quanto a sua eficácia, metodologia, como política pública etc.

Nossa **impressão final** nesta dissertação é de que restou comprovado que o PROERD se trata de um programa de política pública social e de caráter preventivo ao uso de drogas e violência, que desenvolvido a partir da educação estabelece diálogos com o campo dos Direitos Humanos por meio da transversalidade da Educação em Direitos Humanos, contribuindo para uma formação cidadã e para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

Por fim, esperamos a divulgação deste trabalho de modo que ele possa produzir os efeitos esperados ampliando o conhecimento sobre o campo de estudo aqui pesquisado e fomentando futuras pesquisas sob novos olhares e outras compreensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO-OEI-MEC, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Erziehung nach Auschwitz**. In: KADELBACH, Gerd (Hrsg.). Theodor Adorno: Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker: 1959-1969. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A Mudança do Paradigma Repressivo em Segurança Pública**: reflexões criminológicas críticas em torno da proposta da 1º Conferência Nacional Brasileira de Segurança Pública. Sequência (Florianópolis), n. 67, p. 335-356, 2013.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos**: Coisa De Polícia. 3. ed. Edições Capes, Gráfica Editora Berthier, Passo Fundo, 2003.

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

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FARIA, Guilherme Nacif de; SANTOS, Raíssa Naiady Vasconcelos. **Educação em Direitos Humanos**: uma tarefa possível e necessária. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, 2011.

BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro et al. (Org.). **III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017.

BEATO FILHO, Cláudio C. **Políticas públicas de segurança e a questão policial**. São Paulo: Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 13-27, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 dez. 2019.

BELLONI, Maria Luiza Belloni. **Infância, mídia e educação**: revisitando o conceito de socialização. In: Perspectiva. Florianópolis, jan./jun. 2007, v. 25, n. 1, p.41-56.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

BERMAN, Greg; FOX, Aubrey. 2009. **Lessons From the Battle Over D.A.R.E.: The Complicated Relationship Between Research and Practice**. Washington D.C.: Center for Court Innovation, Bureau of Justice Assistance, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Disponível em: <http://www.bja.gov/pdf/CCI_D.A.R.E..pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRACKETT, Marc A.; RIVERS, Susan E. **Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning**. In: **Handbook of Emotional in Education**. New Haven: Yale University, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331648924_Transforming_students'_lives_with_social_and_emotional_learning>. Acesso em: 10 nov. 2020.

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

_____. Casa Civil. (2007b). **Decreto 6.117, de 22 de Maio de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6117.htm#:~:text=Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20sobre,criminalidade%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 29 out. 2020.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8830-texto-subsídios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. **Lei Nº 11.530, de 24 de Outubro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI e dá outras providências.

_____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 Jul. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP): **Portaria nº 43, de 12 de abril de 2019**. [Institui as Diretrizes Nacionais e o Manual de Polícia Comunitária]. Âmbito nacional. [coordenado por] Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Diário Oficial da União: seção 1: Poder Executivo, Brasília, ano 157, n. 75, p. 61, 18 abr. 2019. 2019a.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília, Ministério, 2007.

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

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

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

_____. **Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, n. 105, seção, 1, p. 48, 31 de maio de 2020. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020. 2020a.

_____. **Projeto de lei 3974/2004.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=261065>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRIAN, A. **Palestra realizada na “18ª D.A.R.E. International Conference”.** San Antonio, Texas, Estados Unidos, 2005.

CALAZANS, Márcia. **Policiais Migrantes: identidades profissionais em movimentos.** Porto Alegre, Tese de doutorado: UFRGS, 2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Portal de notícias** - Projeto cria o programa Paz na Escola. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/52837-projeto-cria-o-programa-paz-na-escola/>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria et. al. **Escola e Violência.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas.** São Paulo: QuartierLatin, 2008.

_____; SACAVINO, S. B. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores.** Educação. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

_____. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Escola e Violência** - I Jornada Escola e Violência, Rio de Janeiro: Núcleo de Educação Continuada, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. / UERJ, 1999.

CARDIA, Nancy. **Violação de direitos e violência: relações entre qualidade de vida urbana, exposição à violência e capital social.** In: RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz (Org.) Entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito. Rio de Janeiro: FASE, 2004, p. 325-356.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Uma ideia de formação continuada em Educação em Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

CARVALHO, Vilobaldo Adelídio de; FÁTIMA E SILVA, Maria do Rosário de. **Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios** Revista Katálysis, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 59-67, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazaré. **A polícia e os Direitos Humanos: estratégias de ação.** In: PINHEIRO, Paulo Sérgio e GUIMARAES, Samuel Pinheiro (Orgs.) Direitos Humanos no século XXI. Parte II. Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais e Fundação Alexandre de Gusmão, 2002.

_____. DORNELLES, João R. W. **A polícia e os Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: FREITAS BASTOS, 2001. Ed. 2.

_____. **Políticas De Segurança Pública Para Um Estado De Direito Democrático Chamado Brasil**. In: Revista Discursos Sediciosos. Rio De Janeiro: Icc, Ano 1, Nº 2, 1996b.

COMANDO da PM transfere coordenadora do PROERD. **Tribuna do Norte**, 21dez. 2015. Notícia. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/comando-da-pm-transfere-coordenadora-do-PROERD/333629>>. Acesso em: 25 out. 2020. 2020a.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Prevenção ao uso de drogas: conceitos e possibilidades**. Brasília: CNM, 2016. 36 p. ISBN 9788584180493. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/biblioteca/download/2698>>. Acesso em: 31 out. 2020.

COSTA, J. P.; SANTOS, L. P. As múltiplas linguagens e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Anais da VI Semana de Integração Inhumas**: UEG, 2017, p. 715-732.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. Trad. Paula Inês Cunha Gomide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

D.A.R.E. **Curricula D.A.R.E. Officers**. Disponível em: <<https://dare.org/education/#elementary-core>>. Acesso em: 16 nov. 2020. 2020c.

_____. **The history of D.A.R.E.** Disponível em: <<https://dare.org/history/>>. Acesso em: 05 nov. 2020. 2020a.

_____. **Why D.A.R.E.** Disponível em: <<https://dare.org/why-d-a-r-e/>>. Acesso em: 05 nov. 2020. 2020b.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (HHS). **Facing Addiction in America: The Surgeon General's Report on Alcohol, Drugs, and Health (HHS)**, 2016. Disponível em: <<https://addiction.surgeongeneral.gov/sites/default/files/surgeon-generals-report.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direitos humanos aos direitos humanos como princípio educativo**. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Rosa Maria Godoy Silveira, et al. (p. 441-456). João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

_____. PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2010.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA. Ano VI. n 6. 2016.

EDUCAÇÃO. **A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional**. 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

EXWORTHY, M. BLANE, D. MARMOT, M. **Tackling health inequalities in the United Kingdom: the progress and pitfalls of policy**. Health Serv Res. 38(6): 1905-21. 2003.

FACHIN, Zulmar. **Direitos das minorias: ações afirmativas inclusivas**. São Paulo: Boreal. 2013.

FILHO Valdenor Granjeiro Agra. **O Policial Militar como educador social: O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) na Polícia Militar do Ceará**. 2008. Monografia (Especialização em Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública) – Universidade Federal do Ceará/UFC. Fortaleza-CE: 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36942>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

FRITZSCHE, Karl-Peter. **O que significa Educação em Direitos Humanos**. 15 teses. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). International perspectives in human rights education. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GORCZEWSKI, Clovis, Tauchen, Gionara. **Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz**. Educação online. 2008, 31(1), 66-74. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806410>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

GRESSLER, Lori A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. SP: Loyola, 2003.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Tese de doutorado. Departamento de Educação da PUC. Rio de Janeiro, 1995.

HARMON, M. A. **Reducing the risk of drug involvement among adolescents: Na evaluation of Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.)**. Philadelphia: Evaluation Review, p. 221–239, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0193841X9301700206>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

HUMENIUK, R.; POZNYAK, V. **Intervenção breve para o abuso de substâncias: guia para uso na Atenção Primária à Saúde**. Tradução de Telmo Mota Ronzani. São Paulo: OMS, 2004. Versão preliminar 1.1.

INESC. **Segurança Pública e Cidadania: uma análise orçamentária do PRONASCI**. Brasília: INESC; CEFEMEA; CESEC, 2014.

INSTITUTO SOU DA PAZ. O que fazemos? Disponível em: <<http://soudapaz.org/o-que-fazemos/>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

IPEA. **Atlas da violência**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**. Porto Alegre, ago./dez. 2012, v. 11, n. 2, p. 301 – 308.

KAHN, Túlio. **Cidades blindadas: ensaios de criminologia**. São Paulo: Ed. Brasiliano& Associados Sicurezza, 2002.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Spain: Desclée de Brouwer. 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARI, Rafael de. **Manual de Direito Constitucional**. Belo Horizonte. D'Plácido. 2017.

LEAL, Ana Beatriz; PEREIRA, Ísis Silva et.al. **Sonho de uma polícia cidadã**. Rio de Janeiro: NIBRAHC, 2010. 248 p. Disponível em: <https://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/liv_2010_o_sonho_policia.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LEÃO, Igor Zanoni Constant Carneiro. **A ideia de Brasil moderno**. Revista Economia & Tecnologia. Vol. 8. n 3. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Mari E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.

MACEDO, Juliana de Carvalho Albrecht. **Práticas educativas da polícia militar do estado de São Paulo: o programa educacional de resistência às drogas e a violência**. 2008. 226p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251772>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Educação e Direitos Humanos: A Experiência Pedagógica na Formação Docente**. In: Revista Interterritórios. v. 3, n. 5. Caruaru/PE. 2017.

MAGENDZO, Abraham. **Derechos humanos y curriculum escolar**. Costa Rica: IIDH, 2002.

_____. **Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MANZINI, E. J. **A Entrevista Na Pesquisa Social**. Didática, São Paulo, V. 26/27, P. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

_____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, Ana Cecília Petta Roselli e CRUZ, Marcelo S. O adolescente e o uso de drogas. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2000; 22 (Sup III), p.32-36.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2017.

MARTINS, Ives Gandra da Silva Martins. **A dignidade da pessoa humana desde a concepção**. 3. ed. São Paulo: QuartierLatin, 2009.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. SP: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Ilana Souto de. **Construção de sentidos em letras de canção de Roberto e Erasmo Carlos da década de 1980: uma análise do framing**. 2017. 187p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24967>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MELO NETO, José Francisco. **Diálogo em educação – Platão, Habermas e Freire**. 2011.

MELO, S. **Revisão histórica do programa educacional de resistência às drogas: uma estratégia eficiente e de baixo custo adotada pela Polícia Militar de Minas Gerais**. Belo Horizonte: PM-MG, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/Fjhaat>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do Conhecimento Científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 2a Ed. São Paulo/Rio De Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA (MC). **Ministério firma parceria com PROERD para levar informações sobre os males das drogas em escolas no País**. Disponível em: <<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2019/setembro/ministerio-firma-parceria-com->

PROERD-para-levar-informacoes-sobre-os-males-das-drogas-em-escolas-no-pais>. Acesso em: 25 de jun. 2020. 2020a.

_____. **Parceria do Ministério da Cidadania com Polícia Militar e Corpo de Bombeiros fortalece Programa Educacional de Resistência às Drogas.** Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/parceria-do-ministerio-da-cidadania-com-policia-militar-e-corpo-de-bombeiros-fortalece-programa-educacional-de-resistencia-as-drogas>>. Acesso em: 25 de out. 2020. 2020b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Portal do Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

_____. **Parecer nº 8, 30 maio/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=1038_9-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **Projeto Escola que Protege.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17453-projeto-escola-que-protege-novo>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (MJSP). **Plano e Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social.** Disponível em: <<https://www.novo.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/plano-e-politica-nacional-de-seguranca-publica-e-defesa-social.pdf/view>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

_____. **Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.** Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/Acesso/institucional/sumario/quemequem/secretaria-nacional-de-politicas-sobre-drogas>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MORAES, Fábio Trevisan. **Direito fundamental à segurança e políticas públicas.** 2018.

MOREIRA, Pollyana de Lucena. **Uma análise do julgamento moral em jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011 e em adolescentes dos anos de 1996 e 2011.** 2013. 213p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6944/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A dimensão política da formação de professores/as.** In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. *Educar em Direitos Humanos.* Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. P. 115-124.

NOGUEIRA, Adriana Nunes. **O currículo do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD da Polícia Militar do Estado de São Paulo:** exercício de

cidadania. São Paulo, 2010. 247p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

NORDRUM, Amy. **The New D.A.R.E. Program - This One Works**. Scientific American, a division of Nature America, Inc. 10 Set. 2014. Disponível em: <<<http://www.scientificAmerican.com/article/the-new-d-a-r-e-program-this-oneworks/>>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA. **Manual do Policiamento Comunitário**. Polícia e Comunidade na Construção da Segurança Pública [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down247.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Direitos Humanos e Aplicação Da Lei – Manual De Formação Em Direitos Humanos Para As Forças Policiais**. Genebra/Suíça. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/formacao_profissional_m_anual1.pdf>. Acesso em 18 abr. 2019.

_____. **Plano de Ação**. Programa Mundial de Educação. Primeira fase (2005-2009). Brasília: Unesco, 2012a.

_____. **Plano de Ação**. Programa Mundial de Educação. Segunda fase (2014-2017). Brasília: Unesco, 2012b.

_____. **Plano de Ação**. Programa Mundial de Educação. Terceira fase (2015-2019). Brasília: Unesco, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre violência e saúde**: Genebra: OMS, 2002.

PASSOS, Thaís Cristina Alves. **Letalidade infanto-juvenil**: dados da violência e políticas públicas existentes. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

PEROVANO, Dalton Gean. **A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes da quarta série do ensino fundamental**: uma leitura histórico-cultural-bioecológica da prevenção às drogas. 365 p. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, Curitiba, 2011.

_____. **Concepção dos instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência sobre a sua formação**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Curitiba, 2006.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jon, 1977.

PINTO, João Batista Moreira. Perspectivas e Características dos Direitos Humanos enquanto um Projeto de Sociedade de emancipação. In: **Direitos Humanos como Projeto de Sociedade**: caracterização e desafios. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2018.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS (PMMG). **Histórico internacional.** Disponível em: <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/PROERD/conteúdo.action?conteúdo=1826&tipoConteúdo=itemMenu>>. Acesso em: 13 nov. 2020. 2020a.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (PMRN). **Agradecimentos.** Embaixada dos Estados Unidos da América. Natal: Boletim Geral, n. 057/2002. págs. 0584/0585. 2020c.

_____. **Nota.** Informa a realização (conclusão) do Curso de Instrutores para o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Natal: Boletim Geral, n. 050/2002. págs. 0517/0518. 2020b.

_____. **Portaria da Diretoria de Ensino nº 010/02–DE, de 20 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre a designação de Policiais Militares para frequentarem o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência (PROERD), sob a responsabilidade da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina. Natal: Boletim Geral, n. 038/2002. págs. 0356/0357. 2020a.

_____. **Portaria do Comandante Geral nº 004/03–DE, de 21 de janeiro de 2003.** Vincula administrativamente o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD à Diretoria de Ensino. Natal: Boletim Geral, n. 014/2003. 2020d.

PRADO, Afonso. **Segurança Pública e o Estudo de indicadores urbanos:** Diagnóstico para gestão contemporânea de polícia ostensiva. São Paulo: CAPES/PMES, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROERD. Livro do Estudante PROERD. **Currículo para crianças do 5º ano do ensino fundamental:** Caindo na Real/D.A.R.E. C979 America, PMMG. Tradução de Silas Tiago Oliveira de Melo e Soraya Érica Rodrigues Matoso. Belo Horizonte: PMMG, 2013. Disponível em: <<http://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteúdos/midias/0825f4b81b8537d14d1058026a3029ed.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. **Manual do Mentor.** Brasília: Polícia Militar do Distrito Federal, 2004.

_____. Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Currículo para crianças 5º ano do ensino fundamental: Caindo na REAL/D.A.R.E. **Manual do Instrutor.** PMMG. Belo Horizonte: Polícia Militar de Minas Gerais, 2013.

_____. Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. Currículo para crianças 5º ano do ensino fundamental: Caindo na REAL/D.A.R.E. **Livro do Estudante.** PMMG. Belo Horizonte: Polícia Militar de Minas Gerais, 2013.

_____. **Regulamentação no Brasil.** Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/sesed_PROERD/Conteúdo.asp?TRAN=ITEM&TARG=2169&ACT=null&PAGE=0&PARM=null&LBL=PROERD/rn>. Acesso em: 28 out. 2020. 2020a.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são Direitos Humanos?** Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

RAMOS, André de Carvalho. **Direitos Humanos em juízo.** São Paulo: Max Limonad, 2011.

RATEKE, Deise. **A Escola Pública e o PROERD:** tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89191>>. Acesso em: 11 out. 2020.

RINGWALT, C.; et al. **Past and future directions of the D.A.R.E. program: an evaluation review.** Draft Final Report National. Washington DC: Institute of Justice, 1994. Disponível em: <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/152055NCJRS.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). **Decreto estadual nº 26.027, de 29 de abril de 2016.** Aprova as Diretrizes para Produção dos Serviços de Segurança Pública do Programa Ronda Cidadã e dá outras providências. Natal. Gabinete Civil. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20160430&id_doc=534980>. Acesso em: 30 out. 2020. 2020c.

_____. **Decreto nº 21.002, de 31 de dezembro de 2008.** Cria a Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas – CIPRED na estrutura organizacional da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte – PMRN. Natal. Gabinete Civil. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000063225.PDF>>. Acesso em: 30 out. 2020. 2020b.

_____. **Decreto nº 28.639, de 21 de dezembro de 2018.** Institui, no âmbito da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte (PMRN), o Programa Educacional de Resistência às Drogas do Estado do Rio Grande do Norte (PROERD/RN). Natal. Gabinete Civil. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20181222&id_doc=630972>. Acesso em: 13 nov. 2020. 2020a.

RODINO, Ana Maria. **Educación, derechos humanos y inclusión social.** La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Universidad Estatal de Educación a Distancia, Costa Rica, 5 de julio de 2009 (mimeo).

ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão:** educador social. São Paulo: Artmed Editora, 2003.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Liberdade religiosa no Estado Democrático de Direito:** questões históricas, filosóficas, políticas e jurídicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2014.

SADER, Emir. **Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil:** da ditadura à atualidade. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Rosa Maria Godoy Silveira, et al.(p. 75-84). João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SANTOS, Adaildo Benedito dos. **Valorizando a vida:** Pesquisa de Avaliação do Programa Educacional de Resistência às Drogas na cidade de Currais novos/RN. Editora Agentes da Paz: Currais Novos, 2016.

SANTOS, Jessica Adrielle Teixeira; OLIVEIRA, Magda Lúcia Félix de. Políticas públicas sobre álcool e outras drogas: breve resgate histórico. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**. vol. 4. n. 1, 2013, pp. 82-89. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil. 2013.

SARAIVA, Jeanderson da Silva. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD**: Estudo de Caso na Região Metropolitana de Belém. 2020. 89 p. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, Adilson Gonçalves; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina. Pesquisas sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. ed. 6, n. 06, p. 102-114, Dezembro, 2010. ISSN 1983-2192.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em Direitos Humanos no Brasil**: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013.

SILVA, Bruno Marques. **Polícia não é Exército**: a trajetória do coronel Nazareth Cerqueira e a segurança pública no Rio de Janeiro (1983-1995) XV Encontro Nacional da ANPUH. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338298000_ARQUIVO_TextoBrunoMarquesSilvaANPUH2012.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, Cilon Freitas da. **O Policial PROERD**: Defensor dos Direitos Humanos. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em Ética e Educação em Direitos Humanos. UFRGS. 2012.

SILVA, E. R. A.; GUERESI, S. **Adolescentes em Conflito com a Lei**: situação do atendimento institucional no Brasil. Brasília: IPEA. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2933/1/TD_979.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em Direitos Humanos**: conceitos, valores e hábitos. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Tese de Mestrado, 1995.

SILVA, José Deon da. **Análise do Programa Educacional de Resistências às Drogas (PROERD) na cidade de Lavras/MG**. 2013. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de especialização de segurança pública da Academia de Polícia Militar – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, Sandra Silvestre do Nascimento. **Práticas Educativas e Segurança Humana: O Programa Educacional de Resistência as Drogas e Violência – PROERD**. João Pessoa, 2014. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVEIRA, Rosinei da. **A ação pedagógica do agente de segurança pública sob a luz da filosofia da Polícia Comunitária: cidadania e Direitos Humanos ao alcance de todos**. 2009, Monografia (Especialização em Polícia Comunitária) – Universidade do Sul de Santa Catarina - Campus Unisul Virtual, Palhoça, 2009.

SOUZA, Inês Cabral Ururahy de. **Cidadania e Direitos Humanos no Estado Social e no Constitucionalismo Democrático**. Pensar, Fortaleza, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010, p. 442-454. Disponível em: <http://www.unifor.br/images/pdfs/Pensar/v15n2_artigo6.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

TAVARES, Celma. **Educar em Direitos Humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TOSI, Giuseppe. Liberdade, igualdade e fraternidade na construção dos direitos humanos. In: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Alexandre Antônio Gili Náder, Orgs. **Educando em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 49-59.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. **A Ciência e a Cultura**. Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos - primeira fase. New York, Genebra: UNESCO, 2006.

VIVA RIO. Estratégias de policiamento, inclusão social e enfrentamento da violência. Disponível em: <<http://vivario.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/07/Cadernos-Viva-Rio-1-2015.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

WASELFISZ, J. J. **Juventude viva**. Mortes matadas por armas de fogo. Mapa da violência 2015, João Pessoa: SNJ, 2015.

WESTPHAL, Vera Herweg. Diferentes matizes da ideia de solidariedade. In: **Revista Katál**. Florianópolis jan./jun. 2008, v. 11 n. 1, p. 43-52.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos como campo de saberes e práticas culturais e educativas**. UFPB - João Pessoa: Ed. Universitária, 2008.

_____. **Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito**. Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.