



**Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Psicologia
Doutorado Integrado em Psicologia Social**

MIRIANE DA SILVA SANTOS BARBOZA

Educação em Direitos Humanos em uma instituição militar

**João Pessoa – PB
Abril de 2013**

MIRIANE DA SILVA SANTOS BARBOZA

Educação em Direitos Humanos em uma instituição militar

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Social da Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Psicologia Social.**

**Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Pereira dos
Santos Camino**

**João Pessoa – PB
Abril de 2013**

B238e *Barboza, Miriane da Silva Santos.*
 Educação em direitos humanos em uma
 instituição militar / Miriane da Silva Santos
 Barboza.-- João Pessoa, 2013.
 271f. : il.
 Orientadora: Cleonice Pereira dos Santos
Camino
 Tese (Doutorado) – UFPB/CCHL
 1. Educação - direitos humanos. 2. Policiais
 militares. 3. Representações sociais. 4.
 Direitos humanos - polícia militar.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Barboza, M.S.S.

Título: Educação em Direitos Humanos em uma instituição militar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Social da Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora em Psicologia Social.

Defendida em: 30 de abril de 2013.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Júlio Rique Neto
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Lilian Kelly de Sousa Galvão
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Profa. Dra. Suerde Miranda de Oliveira Brito
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Profa. Dra. Silvia Helena Koller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Às vítimas das injustiças sociais.

“Deve-se educar para saber que existem os outros, tão legítimos quanto nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas”.
(Luiz Peres Aguirre)

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos a pessoas igualmente especiais, que direta ou indiretamente, contribuíram com o sucesso deste trabalho.

Aos meus pais, João e Marleide, por sempre investirem em minha educação e por acreditarem que eu poderia superar meus limites.

Aos meus irmãos, Joana e Joálisson. As muitas experiências que vivemos juntos possibilitaram valiosos aprendizados.

Ao meu esposo Cláudio, pelo incentivo e motivação nos momentos de maiores dificuldades durante a realização deste trabalho, e também por estar presente nos momentos de alegria.

A Cleo, a quem devo este trabalho e toda minha formação acadêmica. Obrigada pelos ensinamentos, pelo carinho, pela compreensão, pelos puxões de orelha. Seu exemplo de profissional e de pessoa estará comigo sempre!

À professora Maria da Penha, por ter acompanhado este trabalho ao longo dos anos e por suas pertinentes contribuições.

Às professoras Lílían Galvão, Suerde de Brito e Sílvia Koller, por terem aceitado o convite para participarem da banca de defesa e pelas contribuições a este trabalho.

A todos os mestres que tive, desde o jardim da infância até o doutorado, sem vocês, eu não teria chegado até aqui: Lídia, Marlíni, Luciene, Jone, Susane, Simone, Ana Luísa, Joane, Valmir, Anderson, Iolita, Mônica, Ricelma, Joselice, Sirlan, Eugênia, Adriana, Rita, Anderson Miguel, Astor, Heloísa, Marleide, Rosilene, Denise, Claudio Vithor, Arlete, Nilmeicy, Maria do Carmo, Ademildes, Sônia, Garrido, Célia, Miralvo, Norma, Antônio, Cosme, Lourival, Samuel, Rita, Christian, Neuma, Marisete, Eneas,

Virgínia, Iara Martins, Alecsandra, Maria de Fátima Baracuh, Nádia Salomão, Sandra Helena Reis, Magda, Ana Claudia, Natanael Antônio, Mitscherline, Claudio Sérgio Maffioletti, Maria de Fátima Pereira, Walquíria Pinto, Alberto, Joseli Bastos, Jorge, Ieda Franklin, Surama Gusmão (*in memorian*), Balduino Fernandes, Bernard Gontíes (*in memorian*)), Leôncio Camino, Maria de Fátima Catão, Clênia Toledo, Severino Elias, Hélder Muniz, João Leonardo, Genaro Barbosa, Genário Ieno, Eugênia Krutzen, Claudia Montenegro, Marísia Oliveira, Luiz Junior, José de Arimateia, Isolda Aires, Tânia Palhano, Patrícia Nunes, Evelyn Rúbia, Luciano Sousa, Alexandre Náder, Cristina Brasil, Sônia Pimenta, Mônica Correia, Valdiney Gouveia, Ana Alayde, Anísio Araújo, Nelson Torro, Júlio Rique, Cleonice Camino, Loreley Garcia, Ana Raquel Torres e alguns poucos cujos nomes a memória não me permitiu recordar, mas que certamente não serão esquecidos.

À Polícia Militar do Estado da Paraíba, nas figuras do Coronel Francisco, Major Roberto, Capitão Neto e Capitão Adenilson, por viabilizarem a realização deste estudo nas dependências do Centro de Formação da Polícia Militar.

Aos alunos do 1º e do 3º ano do Curso de Formação de Oficiais, sobretudo aos alunos do 1º ano das turmas Alfa e Beta, por dividirem comigo suas experiências, seus anseios e suas expectativas, e por terem contribuído para que eu enxergasse o policial militar a partir de uma nova perspectiva.

Aos colegas de turma, pelos momentos de descontração em meio às atribuições da rotina acadêmica.

Aos companheiros do NPDSM, pelos sorrisos, brincadeiras e contribuições nas ocasiões em que pudemos discutir sobre este trabalho.

A Nilton Formiga, pelo auxílio nas análises estatísticas.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, pela solicitude em resolver questões administrativas e burocráticas quando precisei.

Aos amigos e colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo nos momentos em que me senti esgotada e incapaz.

Aos meus mascotes. Por que não? Vocês foram a calma em muitos momentos de aflição.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos vocês, meu eterno muito obrigada.

RESUMO

Barboza, M.S.S. (2013). *Educação em Direitos Humanos em uma instituição militar*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

O objetivo principal deste trabalho é verificar a influência de diferentes práticas interventivas sobre as representações sociais (RS) dos direitos humanos (DH) em alunos de um curso de formação de oficiais da polícia militar - cadetes. Tendo em vista este objetivo, foram realizados dois estudos. No primeiro, buscou-se investigar as RS, o conhecimento e as concepções sobre os DH, bem como a sensibilidade empática dos participantes. Foram administrados escalas e questionários sobre os DH, além de uma escala de empatia voltada para questões sociais a 176 cadetes, de ambos os sexos, alunos do 1º e do 3º ano. Também foi utilizada a Técnica da Associação Livre de Palavras. Nos dois estudos foram utilizadas estatísticas paramétricas e não paramétricas. Os resultados do primeiro estudo indicam: 1) a existência de um campo representacional dos DH e uma correspondência entre o conteúdo desse campo e a Declaração Universal dos Direitos Humanos; 2) a existência de RS negativas com relação à efetivação dos DH e; 3) uma baixa sensibilidade empática com respeito a alguns grupos sociais. A partir desses resultados, foi selecionada a amostra do segundo estudo, que visou promover uma mudança nas RS dos participantes, conscientizando-os quanto ao papel do policial enquanto defensor e promotor dos DH. Participaram deste estudo 48 cadetes, que foram distribuídos, randomicamente, em três grupos: dois experimentais e um de controle. O grupo controle assistiu a aulas sobre os DH com um professor da instituição onde foi realizada a pesquisa. Os grupos experimentais participaram de um dos tipos distintos de intervenção: com uma Técnica Racional Discursiva (TRD) e com uma Técnica Racional Discursivo-Afetiva (TRDA). A TRD consistiu na exposição e discussão dos conteúdos definidos no plano da disciplina “Cidadania e Direitos Humanos”, e de discussões de dilemas da vida real. A TRDA adotou os procedimentos utilizados na TRD, acrescidos de atividades psicodramáticas. Ao final do programa de intervenção, os participantes dos três grupos responderam novamente aos instrumentos mencionados no Estudo I. Os resultados das análises referentes às medidas objetivas não indicam diferenças significativas entre os grupos experimentais e de controle e entre os pré-testes e os pós-testes. Quanto às avaliações subjetivas, quando se compara o pré-teste com o pós-teste nos grupos experimentais verificam-se mudanças: 1) no conhecimento dos DH – de um menor para um maior conhecimento-; 2) nas concepções de DH – de pouco elaboradas para bem elaboradas –; 3) nas representações dos DH – de individuais para grupais – e; 4) nas representações da polícia - de uma visão idealizada para uma visão realista. Também são observadas diferenças entre os grupos experimentais: 1) no conhecimento – os escores dos participantes submetidos à TRDA foram mais elevados do que os submetidos à TRD – e; 2) na representação da polícia militar – os participantes submetidos à TRD apresentaram representações específicas e os submetidos à TRDA, representações universais. Os resultados são discutidos à luz da TRS, da teoria psicossociológica de Doise e de estudos empíricos que investigam os DH na esfera das RS.

Palavras Chaves: Educação em Direitos Humanos, Representações Sociais, Direitos Humanos, Polícias Militares.

ABSTRACT

Barboza, M.S.S. (2013). *Education in Human Rights in a military institution*. Doctor's Dissertation (Doctorate in Psychology – Social Psychology), Federal University of Paraíba, João Pessoa – PB, Brazil.

The main goal of this research is to verify the influence of different intervention practices related to social representations (SR) of human rights (HR) over students of a military police training course - cadets. In view of this objective, two studies were carried out. In the first one, it was intended to investigate SR, knowledge and concepts about HR as well as the participants' empathic distress. Scales and questionnaires about HR were used, besides an empathy scale turned to social issues to 176 cadets of both genders, 1st and 3rd year students. Also, the Technique of Association Free from Words was utilized. In both studies, parametric and non-parametric statistics were used. The results for the first study show: 1) the existence of a HR representational field and a correspondence between this field's content and the Universal Declaration of Human Rights; 2) the existence of negative SR in relation to the accomplishment of HR and; 3) a low empathic distress in respect to some social groups. From these results, the second study's sample was selected and it sought after promoting a change in the participants' SR, making them aware of the police officer's role as a defender and promoter of HR. 48 cadets took part in this research, all of whom distributed at random in three groups: two were experimental, and one, of control. The control group attended classes about HR with a teacher from the institution in which the research was realized. The experimental groups participated in one of the distinct types of intervention: with a Discursive Rational Technique (DRT) and with a Discursive-Affective Rational Technique (DART). The DRT consisted of the exposure and discussion of the contents defined in planning of the discipline "Citizenship and Human Rights", and discussions about real life's dilemmas. The DART adopted procedures used in the DRT, added by psycho-dramatic activities. At the end of the intervention program, participants of the three groups responded again to the instruments mentioned in study I. The results of the analyses that refer to the objective measure do not indicate significant differences between the experimental and control groups, and between the pre-tests and post-tests. As for subjective evaluations, when the pre-test and the post-test in the experimental groups are compared, changes are perceived: 1) in the knowledge of HR – from low to high knowledge -; 2) in the concepts of HR – from poorly-elaborated to well-elaborated -; 3) in the representations of HR – from individual to group – and; 4) in the representations of the police force – from an idealized to a realistic view. Differences between experimental groups are also observed: 1) in the knowledge – the participants' scores submitted to the DART were higher than those submitted to the DRT – and; 2) in the representation of the military police – participants submitted to the DRT showed specific representations, and the ones submitted to the DART, universal representations. Results are discussed in light of the SRT, of Doise's psycho-sociologic theory, and of empirical studies which investigate HR in the SR field.

Key-words: Education in Human Rights, Social Representations, Human Rights, Military Police Officers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados sociodemográficos de cadetes do Curso de Formação de Oficiais.....	161
Tabela 2: Frequências e Percentuais dos direitos citados por cadetes da Polícia Militar	169
Tabela 3: Frequências e percentuais de respostas à questão “Em sua opinião, o que são os direitos humanos?”	171
Tabela 4: Cargas e Médias Fatoriais, Valores Próprios, Variâncias Explicadas e Fidedignidade dos princípios organizadores do envolvimento com os direitos humanos.....	174
Tabela 5: Análise Fatorial dos Princípios Organizadores do Julgamento dos Direitos.....	177
Tabela 6: Análise dos Componentes Principais da EEG-27.....	179
Tabela 7: Regressões Múltiplas para verificar a existência da influência de variáveis sociodemográficas e psicossociológicas nos princípios organizadores dos direitos.....	180
Tabela 8: Médias dos grupos no pré-teste.....	195
Tabela 9: Citações aos direitos humanos considerando o pré e pós-teste.....	208
Tabela 10: Comparação de médias obtidas no pré e pós-teste considerando as escalas sobre os DH e a EGG.....	211

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Características e funções dos sistemas de organização das representações sociais proposto por Abric	66
Figura 2: Representações Sociais dos Direitos Humanos de cadetes da Polícia Militar	163
Figura 3: Representações Sociais dos cadetes sobre a Polícia militar.....	165
Figura 4: Representações Sociais dos Direitos Humanos considerando os resultados do pré e pós-teste.....	203
Figura 5: Representações Sociais da Polícia Militar considerando os resultados do pré e pós-teste.....	205
Figura 6 Categorias, exemplos e frequências à questão: “O que você acha que poderia ter sido diferente na intervenção?”.....	213
Figura 7: Categorias, exemplos e frequências à questão: “Você acha que as intervenções mudaram alguma coisa no seu modo de pensar, sentir e agir com relação aos direitos humanos? Por quê?”.....	214

LISTA DE SIGLAS

AFCP	Análise Fatorial dos Componentes Principais
AMAZONA	Associação de Prevenção à AIDS
ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos
ANOVA	Análise de Variância
APAN	Associação Paraibana dos Amigos da Natureza
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CEP	Centro de Estudos Psicológicos
CHF	Centro Heleno Fragoso
CJP	Comissão de Justiça e Paz
CEPMPB	Centro de Educação da Polícia Militar do Estado da Paraíba
DIT	Defining Issues Test
DH	Direitos Humanos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EDHUCA	Escola de Direitos Humanos e Cidadania
EGG	Escala da Empatia Focada em Grupos
IRI	Interpersonal Reactivity Index
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MANOVA	Análise de Variância Multivariada
MEL	Movimento Espírito Lilás
MJI	Moral Judgment Interview
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
NCDH	Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
NPDSM	Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomoral
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBEDH	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
REDH	Rede de Educação em Direitos Humanos
RS	Representações Sociais
SAMOPS	Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares e Sindicais
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEDUP	Serviço de Educação Popular
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TALP	Técnica da Associação Livre de Palavras
TMA	Teoria das Minorias Ativas
TRA	Técnica Racional Afetiva
TRS	Teoria das Representações Sociais
TRD	Técnica Racional Discursiva
TRDA	Técnica Racional Discursivo-Afetiva
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

EPÍGRAFE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE SIGLAS

Apresentação.....	17
CAPÍTULO I - Evolução histórica dos Direitos do Homem.	22
1.1- O teor da Declaração Universal dos Direitos Humanos	30
1.2- O debate atual sobre os Direitos do Homem	34
1.3- Polícia e Direitos Humanos	36
CAPÍTULO II - A Teoria das Representações Sociais.....	43
2.1- A abordagem dimensional de Serge Moscovici.....	43
2.2- A abordagem dimensional de Denise Jodelet	62
2.3- A Abordagem Estrutural de Jean Claude Abric	65
2.4- A Abordagem Psicossociológica de Willem Doise	67
CAPÍTULO III- Educação em Direitos Humanos	93
3.1- A Educação em Direitos Humanos no Brasil	104
3.1.1- Experiências de Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	109
3.1.2- Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba.....	117
3.1.3- O estudo da moralidade e as propostas de educação moral.....	125
CAPÍTULO IV - Empatia: conceitos, teorias e sua relação com os direitos.....	139
CAPÍTULO V – Estudo I: Investigação sobre Direitos Humanos e Empatia....	150
5.1-Objetivos	150
5.1.1- Gerais	150
5.1.2- Específicos.....	150
5.2- Expectativas.....	151
5.3-Método	153
5.3.1- Delineamento da Pesquisa.....	153

5.3.2- Descrição do locus da pesquisa.....	154
5.3.3- Participantes.....	154
5.3.4- Instrumentos.....	155
5.3.5- Procedimento.....	158
5.3.5.1- Ético.....	158
5.3.5.2- Administração dos instrumentos.....	159
5.3.5.3- Análise dos dados.....	159
5.4- Resultados.....	160
5.5- Discussão	181
CAPÍTULO VI – Estudo II: Estratégias de Intervenção	190
6.1- Delineamento.....	190
6.2- Objetivo	190
6.3- Hipóteses.....	190
6.4- Método.....	194
6.4.1- Participantes.....	194
6.4.2- Instrumentos.....	195
6.4.3- Procedimentos.....	195
6.4.3.1- Ético.....	195
6.4.3.2- Formação dos Grupos	196
6.4.3.3- Intervenção.....	197
6. 4.3.4- Administração dos Instrumentos.....	201
6.4.3.5- Análise dos Dados.....	201
6.5- Resultados.....	202
6.5- Discussão	215
CAPÍTULO VII – Considerações Finais.....	223
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICES	242
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	242
APÊNDICE B- Dilemas selecionados para as intervenções.....	245
APÊNDICE C- Cronograma das intervenções.....	250
APÊNDICE D- Psicodramas utilizados nas intervenções.....	255
APÊNDICE E- Filmes e vídeos utilizados nas intervenções.....	257
ANEXO A - Instrumentos Utilizados na Pesquisa	259

Apresentação

A temática dos direitos humanos (DH) tem se tornado, ao longo das últimas décadas, alvo de debates no que tange a variados aspectos, que vão desde a elaboração de instrumentos normativos com vistas à defesa dos direitos até a implementação de estratégias em diferentes esferas, seja no âmbito público ou privado, com o objetivo de possibilitar sua promoção e garantia. Esses debates são contextualizados tanto no cenário nacional quanto internacional e resultam da constatação de que a violação dos direitos é uma realidade ainda distante de se extinguir.

Preocupados com a questão dos direitos humanos, profissionais de diferentes áreas do conhecimento – Direito, Educação, Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, etc. – buscam articular saberes no intuito de identificar a origem da história dos direitos, identificar os contextos de sua violação, discutir sobre os documentos normativos elaborados e propor estratégias que tenham como fim promover a ampla defesa dos direitos humanos.

No contexto acadêmico, várias pesquisas dentro do domínio da Psicologia (sobretudo da Psicologia Social e do Desenvolvimento) e da Educação vêm sendo desenvolvidas, no intuito de investigar diferentes aspectos referentes às concepções, representações, envolvimento e prática dos direitos humanos. Neste sentido, destacam-se as pesquisas realizadas por Doise e colaboradores (Clémence, Doise, Rosa & González, 1995; Doise & Herrera, 1994; Doise, Starékler Clémence & Savory, 1998; Doise, Spini & Clémence, 1999), as quais foram desenvolvidas junto a diferentes grupos e em diferentes países e cujos resultados indicaram que o conhecimento sobre os DH das populações investigadas estabelece ligação com os artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). Doise e seus colaboradores identificaram

que as representações sobre os DH dos participantes das pesquisas por eles desenvolvidas estavam ancoradas em princípios organizadores comuns, embora tenham sido identificadas modulações individuais e influência dos grupos de pertença dos participantes nas representações elaboradas sobre os direitos. Os estudos realizados identificaram também o grau com que os participantes envolviam-se com os DH, bem como as dimensões de comprometimento para como o cumprimento dos direitos.

Inspirados nas pesquisas realizadas por Doise e colaboradores, pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo estudos visando pontuar algumas questões já propostas por Doise, assim como incluindo outras, tais como a fonte de conhecimento dos direitos e a relação dos direitos com a justiça. Dentre tais pesquisas, citam-se os estudos desenvolvidos por: C. Camino, L. Camino, Pereira e Paz (2004); C. Camino (2005); C. Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006); Fernandes e C. Camino (2006); Galvão, Da Costa e C. Camino (2005); Paz (2008) e Santos (2009).

Com base nos estudos de Doise, C. Camino (2005) realizou uma pesquisa com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em uma instituição ressocializadora. Os principais objetivos da pesquisa foram verificar: o conhecimento dos adolescentes acerca dos direitos humanos e dos direitos da criança e do adolescente – DCA -, as fontes a quem eles atribuíam esse conhecimento, o grau de importância atribuído aos direitos e a quem era delegada a responsabilidade pela garantia do cumprimento e respeito aos direitos. Analisando os resultados, C. Camino (2005) observou que, para aqueles adolescentes, os direitos mais conhecidos foram: alimentação, educação e proteção. Com relação às fontes de conhecimento sobre os DH, os funcionários da instituição ressocializadora e os familiares dos adolescentes foram apontados como as pessoas que mais lhes falavam sobre os direitos. Quanto à responsabilidade pela garantia e cumprimento dos direitos, considerando o nível abstrato, os adolescentes

afirmaram que o governo deveria ser a entidade mais responsável, mas que na realidade a responsabilidade recaía sobre a família. Finalmente, quando questionados sobre os direitos mais importantes, os adolescentes mencionaram: ter uma casa, ter uma família, ter alimentação, frequentar a escola, não ser maltratado, ter saúde, ser respeitado e ser protegido contra a violência.

A partir do projeto desenvolvido por C. Camino (2005), Santos (2009) realizou um estudo junto aos funcionários da mesma instituição ressocializadora, cujo objetivo principal foi apreender suas representações referentes à concepção e prática dos direitos humanos. Neste estudo a autora observou que, apesar dos participantes citarem espontaneamente 15 tipos de direitos (saúde, liberdade, educação, moradia, lazer, segurança, trabalho, alimentação, família, vida, bem estar, reivindicação, respeito, voto, privacidade), a média de citação por participantes foi considerada baixa ($M = 2,55$) e em alguns casos o conhecimento foi inexistente. Além disto, o esperado era que, por exercerem funções cujo fim era garantir os direitos dos adolescentes institucionalizados, apresentassem um conhecimento mais profundo sobre o tema e que este estivesse atrelado à prática profissional.

Em face dos resultados observados por Santos (2009), no presente estudo questionou-se se outros profissionais da área de segurança pública (cadetes da escola militar) compartilhariam das mesmas representações sociais sobre os DH apresentadas pelos agentes da instituição ressocializadora mencionada. Além disto, buscou-se investigar seu conhecimento sobre os direitos, seu julgamento e envolvimento com os DH, assim como sua sensibilidade empática para com determinadas questões sociais. Este estudo buscou investigar ainda se diferentes estratégias de intervenção possibilitariam a modificação dessas representações sociais para uma noção mais

alargada sobre os DH, ancorada em princípios universais e na consciência da responsabilidade para com a defesa dos direitos.

Neste sentido, foram realizados dois estudos. O primeiro deles teve por objetivo confirmar os resultados já observados em outras pesquisas que investigaram a representação social dos direitos humanos (C. Camino, 2004, 2005; C. Camino, L. Camino, Pereira & Paz, 2004; C. Camino, Galvão, Rique & Camboim, 2006; Doise & Herrera, 1994; Pereira & L. Camino, 2003; Spini & Doise, 1998) e a sensibilidade empática para com questões sociais (Galvão, C. Camino, Formiga & Gouveia, 2010), bem como selecionar os participantes que fariam parte do segundo estudo. O segundo estudo, de caráter interventivo, teve por objetivo averiguar a influência de diferentes estratégias educativas sobre a representação social dos DH dos participantes da pesquisa.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em sete capítulos. No primeiro, apresenta-se uma revisão bibliográfica, contextualizando historicamente o surgimento e a evolução dos direitos humanos, bem como a temática dos DH relacionada com a prática profissional dos policiais militares. No segundo capítulo é abordada a Teoria das Representações Sociais – TRS -, elaborada por Serge Moscovici (1978). Esse capítulo apresenta também a visão teórica de outros autores que investigam as representações sociais, dentre eles Willem Doise, o qual enfatiza o estudo dos direitos humanos dentro da perspectiva psicossociológica e vem desenvolvendo pesquisas que têm inspirado autores no contexto brasileiro. O terceiro capítulo apresenta ao leitor as perspectivas teóricas e metodológicas das experiências de Educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro. O quarto capítulo versa sobre a teoria do desenvolvimento da empatia de Martin Hoffman. A necessidade de inserção deste capítulo justificou-se pelo fato dos teóricos que tratam da Educação em Direitos Humanos mencionarem a

afetividade como um componente necessário à sensibilização capaz de promover a compreensão sobre os direitos, sobretudo no que diz respeito à defesa dos direitos de terceiros. O quinto capítulo versa sobre os objetivos, método utilizado, resultados encontrados e discussão dos dados referentes ao Estudo I. O sexto capítulo trata desses mesmos tópicos, mas com relação ao Estudo II. No sétimo capítulo são apresentadas as considerações acerca da pesquisa de um modo geral. Ao final do texto são apresentadas as referências consultadas para elaboração deste trabalho e os apêndices e anexos utilizados na pesquisa.

1- Evolução histórica dos Direitos do Homem.

O estudo da evolução dos direitos humanos é importante para que se perceba que eles são frutos de lutas realizadas em diferentes momentos históricos em que referidos direitos foram concretizados, representando grandes conquistas da humanidade. A decisão de por onde começar a se contar a história dos direitos do homem depende do ponto de vista adotado pelos diferentes autores.

Moraes (2000) menciona que esta origem pode ser encontrada no antigo Egito e Mesopotâmia, no terceiro milênio a.C., onde já eram previstos alguns mecanismos para a proteção individual em relação ao Estado. O Código de Hammurabi (1690 a.C.) talvez seja a primeira codificação a consagrar uma lista de direitos comuns a todos os homens, tais como a vida, a propriedade, a honra, a dignidade, a família, prevendo, igualmente, a supremacia das leis em relação aos governantes. Ainda segundo Moraes (2000), se for considerada uma perspectiva filosófico-religiosa, a influência sobre a gênese dos direitos do homem pode ser encontrada também na propagação das ideias de Buda, basicamente sobre a igualdade de todos os homens (500 a.C.).

De acordo com Araújo Filho (1997), vários debates sobre a necessidade da igualdade e liberdade do homem foram realizados na Grécia, destacando-se as previsões de participação política dos cidadãos e a crença na existência de um direito natural, anterior e superior às leis escritas, definida no pensamento dos sofistas e estoicos (por exemplo, na obra *Antígona* – 441 a.C. -, Sófocles defende a existência de normas não escritas e imutáveis, superiores aos direitos escritos pelo homem). Contudo, foi o Direito Romano quem estabeleceu um complexo mecanismo de interditos visando proteger os direitos individuais em relação aos arbítrios estatais.

Na concepção de Trindade (2002), a história dos direitos do homem deve ser considerada a partir de uma ótica histórico-social, na medida em que dessa forma busca-se a compreensão de como e por que as diversas forças sociais interferiram, cronologicamente, no sentido de estimular ou retardar (e mesmo modificar) o desenvolvimento e a efetiva prática dos direitos humanos. Assumir tal postura implica, segundo o autor, em se questionar os motivos que levaram ao surgimento da enumeração e proposta de garantia dos direitos do homem somente no final do século XVIII, em países do hemisfério ocidental e na forma e conteúdos especificamente assumidos. Esta mesma observação é feita por Bobbio (2004), que acrescenta à perspectiva histórico-social a dimensão filosófica. Neste sentido, os eventos sociais deixam de ser considerados apenas a partir de sua narrativa e alinhamento temporal, para se tornarem indícios reveladores de um processo, sendo considerados como algo orientado para um fim. A partir das justificativas desses autores, a origem da luta pelos direitos do homem deve ser buscada então na Europa Medieval (cuja população representava a maioria da população mundial), quando a sociedade estava organizada numa estrutura feudal, caracterizada pelas relações de subordinação, pelo temor aos dogmas da Igreja Católica e pelo desmedido absolutismo monárquico.

Em meio a este contexto, o advento da Peste Negra, em meados do século XIV, fez sucumbir cerca de um terço dos europeus, resultando numa escassez de mão-de-obra para o trabalho nas grandes propriedades de terra. Com a redução do número de trabalhadores, paulatinamente tornou-se perceptível a consequente valorização da mão-de-obra e sua importância para a sociedade, o que produziu constantes combates dos plebeus contra a nobreza e o clero (classes que dispunham de inúmeros privilégios, tais como: isenção tributária, direitos aos melhores cargos políticos, posse da maioria e das melhores propriedades de terra). Em meio a tais conflitos, uniu-se à plebe uma categoria

que vinha, aos poucos, adquirindo força econômica na sociedade, a burguesia (Trindade, 2002). Era a burguesia quem sustentava economicamente a estrutura medieval, fosse através de empréstimos concedidos aos monarcas ou através da fabricação de artigos de luxo e artefatos de guerra consumidos pelos nobres. Contudo, os burgueses não gozavam de benefícios nem representatividade política, uma vez que tais regalias eram concedidas, por direito de nascimento, aos nobres.

O exemplo mais forte da organização social fundamentado numa estrutura feudal era a França às vésperas da Revolução de 1789. Sua população era composta por servos e pessoas livres. Estas últimas eram representantes do Primeiro, Segundo e Terceiro Estados, que se ocupavam, cada um, de atividades específicas. Efetivamente, o sustentáculo social era o Terceiro Estado, que não gozava dos mesmos direitos e da representatividade dos outros dois estados e era, sobretudo, quem arcava com a maioria dos deveres (Tosi, 2003). A partir das reivindicações da burguesia, classe que também compunha o Terceiro Estado, títulos e privilégios puderam ser adquiridos mediante pagamento de taxas ao monarca. Óbvio que estas aquisições foram contestadas pelo Primeiro e Segundo Estados (clero e nobreza, respectivamente).

Somaram-se a essa configuração social: crises agrícolas (que levaram ao aumento dos produtos de consumo básico entre os trabalhadores), crises fiscais (decorrentes da participação da França na guerra americana contra a Inglaterra, o que ocasionou o alocamento de 50% dos recursos do tesouro para pagar juros da dívida pública), a crise política (em virtude da luta contra a derrubada do sistema absolutista) e a crise econômica. Esta última, associada à crise fiscal, acarretou a falta de recursos financeiros nos cofres públicos. Todos esses fatores contribuíram para que a situação se tornasse insustentável e nascessem clamores por reivindicações pelos direitos (Trindade, 2002). Ressalta-se que a questão da luta pelos direitos na França esteve ligada a

acontecimentos em dois outros territórios: a Inglaterra e os Estados Unidos. Assim, considera-se relevante destacar, portanto, como os contextos destes países articularam-se aos ideais da Revolução Francesa de 1789, que teve seu ápice com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em agosto do mesmo ano.

No cenário inglês, o conflito entre monarca e burgueses havia sido solucionado no século XVII, mas baseado numa trajetória de muitos embates. Em 1215, por exemplo, os barões ingleses impuseram ao rei João Sem Terra a *Magna Charta Libertatum*, que restringia os poderes reais e conferia liberdade a todos os homens do reino (excetuando-se os servos). Ainda assim a burguesia sentia-se em desvantagem, a assinatura da *Petition of Rights* em 1628 foi uma prova da situação conflitante instaurada na Inglaterra. De acordo com a *Petition of Rights*, as decisões do rei estavam subordinadas ao Parlamento. Somente com a Revolução Gloriosa, em 1688, o Parlamento (liderado por burgueses e nobres), com apoio das classes populares, conseguiu destituir o monarca, substituindo o absolutismo por uma monarquia constitucional (Araújo Filho, 1997; Trindade, 2002).

Depois dessa revolução, foi assinado o *Bill of Rights*, uma “Declaração de Direitos” que reiterou os direitos individuais, instaurou a liberdade de imprensa e impulsionou a iniciativa econômica. A Inglaterra possuía muitas colônias e grandes extensões de terra nas quais se cultivava algodão. Em pouco tempo, formou-se uma classe operária econômica e juridicamente livre, que passou a vender, por baixo preço, sua força de trabalho. Acrescentando o incremento tecnológico à abundância em mão-de-obra, a Inglaterra assumiu a liderança na substituição das manufaturas pela indústria mecanizada, transformando-se numa potência econômica e contribuindo para o desenvolvimento do Capitalismo (Tosi, 2003).

As transformações na sociedade inglesa do século XVIII vieram beneficiar, sobretudo, a burguesia. À classe operária restava apenas compor o exército reserva de mão-de-obra. Em meio a este cenário, Trindade (2002) aponta que em momento algum se buscou estender a consciência dos direitos para o âmbito social, uma vez que, todos os acordos até então assinados, defendiam os direitos econômicos dos burgueses. Na tentativa de fugirem dessas condições de sobrevivência, muitos súditos ingleses decidiram partir para a América, que embora colônia da Inglaterra, era a esperança de prosperidade e liberdade.

Para os europeus, havia mais liberdade individual na América, uma vez que os fundamentos do feudalismo não haviam sido implantados neste território. A sociedade colonial aí instalada tornava-se cada vez mais complexa. De acordo com Tosi (2003), o interesse político era crescente, sobretudo pelo fato dos súditos brancos das treze colônias terem direito ao voto censitário. Ao mesmo tempo em que eram submissos à metrópole, os colonos buscavam adquirir autonomia no território norte-americano. Quando, a partir de 1764, o Parlamento inglês tentou instituir taxas sem o prévio consentimento dos colonos, estes se sentiram como se seus direitos fossem violados. Desde então, estabeleceu-se um clima de revolta: a cada tentativa da metrópole de aplicar tributos às treze colônias, a população reagia. A culminância das rebeliões veio em 1776, com a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Durante este período, os norte-americanos tiveram o apoio econômico e militar dos franceses.

Um ano após a independência dos Estados Unidos, foi aprovada a Constituição Americana, que a princípio não incorporava uma declaração de direitos fundamentais dos indivíduos, mas por exigência de nove das treze colônias, foram realizadas emendas constitucionais neste sentido. Tanto as declarações quanto a Constituição americanas eram fundamentadas na filosofia jus naturalista, e ampliavam os direitos civis e

políticos dos cidadãos, mas novamente, assim como ocorrera na Inglaterra, não foi considerado o aspecto social.

À época da Declaração de Independência dos Estados Unidos, Benjamin Franklin e Thomas Jefferson, idealizadores desta declaração, eram embaixadores deste país na França. Isto levou à cogitação da hipótese de que a Revolução Francesa tivesse sido influenciada pela Revolução Americana, ou, como propôs Thomas Paine (citado por Bobbio, 2004), que a Revolução Francesa fosse uma continuidade da Americana. Contudo, a grande crítica feita a esta hipótese é que os objetivos em cada uma das revoluções foram distintos.

Segundo Bobbio (2004), ao se verificar as propostas das declarações referentes às revoluções Americana e Francesa, percebe-se que elas partiram do pressuposto da singularidade do homem: os direitos que elas proclamaram pertenciam aos indivíduos considerados um a um, que os homens possuíam antes de ingressarem em qualquer sociedade. Entretanto, é possível constatar que a Declaração Francesa é mais individualista que a Americana, uma vez que os constituintes americanos relacionaram os direitos do indivíduo ao bem comum da sociedade, ao passo que os franceses afirmaram exclusivamente os direitos dos indivíduos.

Deixando a cargo dos historiadores o debate acerca da natureza das diferenças entre as duas revoluções e suas respectivas constituições, retomam-se aqui os acontecimentos do cenário francês. No ano de 1788, o rei Luís XVI convocou os representantes dos três estados (Estados Gerais) que compunham a sociedade francesa, a fim de que fossem tomadas deliberações no sentido de resolver a crise insustentável na qual se encontrava o país. Esta convocação era sinal evidente da fragilidade do absolutismo monárquico. No ano seguinte, quando os três estados começaram a se reunir, a crise havia se intensificado ainda mais (Trindade, 2002), crise esta que se

estendeu à reunião dos Estados Gerais. Deputados representantes do Primeiro e Segundo Estado propunham a Luís XVI estratégias que beneficiavam a estes dois segmentos, o que foi rapidamente contestado pelos deputados do Terceiro Estado. Ao final dos debates, o Terceiro Estado saiu como vitorioso, criando a Assembleia Nacional Constituinte. Esta assembleia apresentou, em 11 de julho de 1789, a primeira versão da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A versão definitiva da declaração foi aprovada em agosto do mesmo ano.

Numa perspectiva histórica, a promulgação desta declaração significou o fim de uma época e o início de outra. Para o historiador Georges Lefebvre (1989, citado por Bobbio, 2004, p.99): “proclamando a liberdade, a igualdade e a soberania popular, a Declaração foi o atestado de óbito do Antigo Regime, destruído pela revolução”. De modo conciso, pode-se dizer que o núcleo da declaração francesa estava contido nos seus três primeiros artigos: condição natural do indivíduo enquanto precedente à formação da sociedade civil; esclarecimento da finalidade da sociedade política e; justificativa acerca da legitimidade do poder atribuído à nação. A declaração previa quatro “direitos naturais” e “imprescindíveis” do homem: liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão, tratados de modo desigual ao longo dos artigos previstos.

As “declarações” sucessivas à de 1789 vieram posteriormente a constituir o preâmbulo às duas Constituições elaboradas durante o período revolucionário, em meados de 1848. Tais revoluções representaram um acontecimento chave na história dos direitos humanos, porque conseguiram que, pela primeira vez, o conceito de “direitos sociais” fosse acolhido na Constituição Francesa; ainda que de forma rudimentar e ambígua, apareceram os primeiros “direitos sociais”: a assistência pública aos pobres e necessitados (considerada “um direito sagrado”), o trabalho e a instrução

primária universal e gratuita. Estava assim, segundo Trindade (2002), aberto o longo e tortuoso caminho que levaria progressivamente à inclusão de uma série de direitos novos e estranhos à tradição liberal: direito à educação, ao trabalho, à segurança social e à saúde, os quais modificariam a relação do indivíduo com o Estado.

Em julho de 1945, por ocasião da constatação dos horrores advindos com as duas grandes guerras mundiais, sobretudo a segunda, os líderes políticos das potências vencedoras, ao temerem a eclosão de uma terceira guerra e ao mesmo tempo tencionando a paz mundial, criaram a Organização das Nações Unidas (ONU). Visando satisfazer as expectativas inerentes a sua criação, o primeiro ato da Assembleia das Nações Unidas foi proclamar, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). Apesar disto, nem todos os países membros das Nações Unidas, à época, partilharam por inteiro das convicções expressas no documento: embora aprovando por unanimidade, os países comunistas (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), a Arábia Saudita e África do Sul abstiveram-se de votar (Comparato, 1999).

Seja como for, a DUDH, retomando os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade), representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I: “Todas as pessoas nascem **livres e iguais** em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de **fraternidade**”. Desta maneira, a DUDH reafirmou o conjunto dos direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou direitos civis e políticos) e os estendeu a uma série de sujeitos que anteriormente estavam deles excluídos (proibindo a escravidão, proclamando os direitos das mulheres, defendendo os direitos dos

estrangeiros, etc.); apresentou também os direitos da tradição socialista (direitos de igualdade, ou direitos econômicos e sociais) e do cristianismo social (direitos de solidariedade) e estendeu- os aos direitos culturais (Tosi, 2003).

1.1- O teor da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Conforme destacado anteriormente, a DUDH apresenta em seu início a proclamação dos três princípios fundamentais em matéria de direitos humanos: a liberdade, a igualdade e a fraternidade. O princípio da igualdade essencial para os seres humanos, não obstante as múltiplas diferenças de ordem biológica e cultural que os distinguem entre si, é afirmado no artigo II. O pecado capital contra a dignidade humana consiste, justamente, em considerar e tratar o outro – um indivíduo, uma classe social, um povo – como um ser inferior sob pretexto da diferença de etnia, gênero, costumes ou fortuna patrimonial. Algumas diferenças humanas, aliás, não são deficiências, mas bem ao contrário, são fontes de valores positivos e, como tal, devem ser protegidas e estimuladas. Como consequências dessa igualdade de essência, o artigo VII reafirma a regra fundamental da isonomia, proclamada desde as revoluções americana e francesa do século XVIII.

Na DUDH, o princípio da liberdade compreende tanto a dimensão política, quanto a individual. A primeira vem explicitada no artigo XXI e a segunda nos artigos VII e XVI a XX. Reconhece-se, com isto, que essas dimensões são complementares e independentes. A liberdade política, sem a liberdade individual, não passaria de engodo de Estados autoritários ou totalitários (Comparato, 1999).

O princípio da fraternidade está na base dos direitos econômicos e sociais, que a Declaração afirma nos artigos XXII a XXVI. Trata-se de exigências elementares de

proteção às classes ou grupos sociais mais fracos ou necessitados, a saber: o direito à seguridade social (arts. XXII e XXV); o direito ao trabalho e à proteção contra o desemprego (art. XXIII,); os principais direitos ligados ao contrato de trabalho, como a remuneração igual por trabalho igual (art. XXIII), o salário mínimo (art. XXIII); o repouso e o lazer, a limitação horária da jornada de trabalho, as férias remuneradas (art. XXIV); a livre sindicalização dos trabalhadores (art. XXIII); o direito à educação: ensino elementar obrigatório e gratuito, a generalização da instrução técnico-profissional, a igualdade de acesso ao ensino superior (art. XXVI).

Após enunciar, nos três primeiros artigos, os valores fundamentais da liberdade, da dignidade e da fraternidade, e proclamar que todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, a Declaração assenta a proibição da escravidão e do tráfico de escravos (art. IV).

Com base nos dispositivos da Declaração, que consagram as liberdades individuais clássicas e reconhecem os direitos políticos (art. XXI), as Nações Unidas adotaram, subsequentemente, três convenções internacionais: uma destinada a regular os direitos políticos das mulheres, segundo o princípio básico da igualdade entre os sexos; a segunda versando sobre o consentimento para o casamento, a idade mínima para o casamento e o registro de casamentos (art. XVI da Declaração) e; a terceira, tratando da eliminação de todas as formas de discriminação racial (Comparato, 1999). Outro traço relevante da Declaração Universal de 1948 é a afirmação da democracia como único regime político compatível com o pleno respeito aos direitos humanos (arts. XXI e XXIX). O regime democrático já não é, pois, tido como uma opção política entre muitas outras, mas a única solução legítima para a organização do Estado.

A promulgação da DUDH foi, segundo Bobbio (2004), a prova de que a humanidade partilhava crenças e valores comuns. Os destinatários a quem ela se referia

não eram mais cidadãos desse ou daquele Estado, mas se tratava de todos os homens. Segundo este autor, ela sintetiza um movimento que começou com a universalidade abstrata dos direitos naturais, evoluiu para a particularidade dos direitos positivos e culminou com a universalidade dos direitos positivos universais. Quanto ao seu conteúdo, acredita-se que a Declaração não se apresente numa forma definitiva, pois conforme exposto anteriormente, ela resultou de todo um processo histórico originário das lutas e reivindicações pelos direitos do homem.

Em relação aos avanços dos direitos, segundo Tosi (2003), após a promulgação da Declaração foram realizadas várias conferências bem como assinados pactos e protocolos internacionais que possibilitaram o desenvolvimento dos direitos a partir de três tendências:

- 1) Universalização: à época do surgimento da DUDH, apenas 48 países aderiram ao projeto. Hoje, quase a totalidade das nações (184 dos 192 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas - ONU) está em concordância com a Declaração. Presencia-se assim um processo pelo qual os indivíduos estão se transformando de cidadãos de um Estado em cidadãos do mundo;
- 2) Multiplicação: nos últimos cinquenta anos, a ONU promoveu uma série de conferências específicas que aumentou a quantidade de bens que precisavam ser defendidos: a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem e;
- 3) Diversificação: as Nações Unidas também definiram melhor quais eram os sujeitos titulares dos direitos. A pessoa humana não foi mais considerada de maneira abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: como mulher, criança, idoso, doente, homossexual, etc.

Destes processos de universalização, multiplicação e diversificação dos direitos do homem, originaram-se as gerações dos direitos. Alguns autores (Araújo Filho, 1997; Tosi, 2003) apresentam uma classificação reconhecendo a existência de quatro gerações de direitos humanos. Segundo os defensores dessa classificação, cada uma das gerações está relacionada à proteção de determinados interesses da humanidade:

- Direitos da Primeira Geração: são os relacionados à proteção da vida e da liberdade. São as chamadas liberdades negativas, caracterizando limites à atuação do Estado frente ao cidadão. Esses direitos surgiram principalmente com a Revolução Francesa de 1789. Para Araújo Filho (1997), a primeira geração inclui os direitos civis e políticos: o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de *habeas corpus*, o direito à privacidade do lar e ao respeito de própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito de asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e de informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e regras básicas da democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc.);

- Direitos da Segunda Geração: são os chamados direitos de proteção social, que se caracterizam pelo direito dos cidadãos em exigirem uma prestação positiva do Estado para sua proteção. São as chamadas liberdades positivas dos cidadãos. São provenientes principalmente das lutas das classes trabalhadoras após a Revolução Industrial. A segunda geração, na concepção de Araújo Filho (1997) inclui os direitos econômicos, sociais e culturais: o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a

proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado do bem estar social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito à educação pública, gratuita e universal, o direito a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas;

- Direitos da Terceira Geração: a terceira geração de direitos humanos está relacionada aos direitos de fraternidade (Tosi, 2003). Em regra não se destinam à proteção individual, mas sim à proteção de grupos, o que se afina com as necessidades das sociedades de massa, provenientes da urbanização das sociedades humanas. Citam-se como exemplos: o direito à paz, ao desenvolvimento da nação, direito ao meio ambiente, direito à solidariedade, direitos do consumidor;

- Direitos da Quarta Geração: é uma categoria nova de direitos ainda em discussão e que se refere aos direitos das gerações futuras que criariam uma obrigação da geração atual, isto é, um compromisso de deixar o mundo em que se vive um lugar melhor para as gerações futuras. Também se discute a estruturação de direitos relacionados à genética e ao pluralismo.

1.2- O debate atual sobre os Direitos do Homem.

Para Bobbio (2004), a contemporaneidade traz grandes debates que giram em torno da temática dos direitos do homem, um deles remete a sua fundamentação. Este debate resulta de reflexões originadas há séculos, de acordo com as quais se buscava encontrar um “fundamento irresistível” para o direito, ou seja, o pensamento de que existiam direitos para os quais fosse impossível qualquer espécie de refutação. Para Bobbio (2004), esta busca nunca obteve êxito em função de quatro dificuldades.

Primeiro, tem-se o fato de que a expressão “direito do homem” é muito vaga. A maioria das definições é tautológica, diz algo apenas sobre o estatuto desejado ou proposto pelos direitos (não fazendo referência ao conteúdo do termo), ou ainda consideram os direitos a partir de concepções avaliativas. Segundo, porque os direitos do homem constituem uma classe variável, ou seja, vêm se modificando em conformidade com as condições históricas, o que é declarado como direito absoluto hoje, pode não o ser amanhã. Em terceiro lugar, além de mal definível e variável, a classe dos direitos é heterogênea. Noutras palavras, os direitos apresentados na Declaração apresentam pretensões diversas e às vezes incompatíveis, o que remete a muitos fundamentos, e não a um único fundamento para os direitos. Finalmente, tem-se a problemática da antinomia entre algumas classes de direitos. São antinômicos no sentido de que a realização de um impede a realização do outro. Todavia, utilizando as palavras de Bobbio (2004, p.43):

“o problema fundamental em relação aos direitos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Em face dos postulados apresentados até o momento, é possível afirmar que a partir da aprovação da Declaração Universal de 1948, uma nova concepção de direitos humanos foi introduzida na contemporaneidade. De acordo com Bobbio (2004), esta nova concepção explicita que os direitos humanos surgem enquanto direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (isto é, quando cada constituição incorpora a DUDH) para, finalmente, encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais.

No que concerne à menção sobre a defesa dos direitos humanos nos documentos oficiais do Estado brasileiro, tomando-se por base a Constituição Federal, constata-se que após sua promulgação em 1988, buscou-se sedimentar o Estado Democrático de Direito no Brasil. Nesse período, os órgãos de segurança pública, tidos como

repressores dos direitos individuais e coletivos, foram alvos das mais variadas críticas por parte da opinião pública e do meio acadêmico, diante de fatos marcantes de abuso de poder e ofensas aos direitos humanos em suas ações.

Ressalta Miguel (2006) que o Estado é a única instituição com autoridade para constranger ou obrigar as pessoas e somente ele pode equipar a norma jurídica com a coação. No Estado Democrático de Direito, deve-se compreender a noção de que ao mesmo tempo em que se cria o direito, a ele deve sujeitar-se. Trata-se do princípio da legalidade, que traz consigo implicações para todos, inclusive (e principalmente) para o Estado em qualquer uma de suas instituições que o represente. Nesse sentido, no presente estudo destacam-se as instituições responsáveis pela segurança pública, e de forma mais particular os policiais militares, cujas ações devem ter por finalidade a proteção dos direitos coletivos, pautados na preservação da vida, da integridade física e da dignidade da pessoa humana.

Com vistas à promoção e à garantia desses direitos, temáticas relacionadas aos direitos humanos passaram a ser incluídos nos planos de ensino nos cursos de formação e especialização dos policiais civis e militares, numa visão sistêmica global e regional, vencendo alguns paradigmas comuns diante de mudanças estratégicas. A seguir, será apresentado de modo mais sistemático em que sentido é possível estabelecer-se uma ligação entre a atuação policial e a defesa dos direitos humanos.

1.3- Polícia e Direitos Humanos

Segundo Balestreli (1998), durante muitos anos o tema “Direitos Humanos” foi considerado antagônico ao de segurança pública. Esta concepção foi resultado dos anos

do autoritarismo vigente no país durante a ditadura militar, no qual os aparelhos policiais cometeram vários atos de tortura e desrespeito à condição humana.

Conforme salientam Bengochea, Guimarães, Gomes e Abreu (2004), no modelo de atuação tradicional utilizado pela polícia, a força era praticamente o único instrumento de intervenção utilizado, sendo muitas vezes usada de forma não profissional, desqualificada, inconsequente e à margem da legalidade. Acrescentando mais características a esse modelo de atuação, Costa (2004), salienta que ele foi responsável pelo desvio de conduta e violência do policial e pela não efetivação do Estado de Direito no Brasil. O autor ressalta que, em decorrência disto, alguns policiais sustentam, ainda hoje, a crença de ele seja o “policial guerreiro” que precisa resguardar os valores e preservar a vida e a propriedade no combate aos “inimigos da sociedade”.

Entretanto, de acordo com o que ressaltam os autores supracitados, a partir dos anos de 1990 iniciou-se um processo cujo objetivo era modificar as práticas dos policiais militares, que até então foram endossadas no modelo do regime militar. Tais mudanças surgiram como resposta às transformações na sociedade brasileira, sobretudo o crescimento das práticas democráticas e o fortalecimento da cidadania. Diante deste novo contexto, a demanda da atuação policial deixou de ser a manutenção da ordem pública para se tornar a garantia dos direitos humanos previstos na Constituição de 1988. Bengochea et al. (2004) destacam que, além da revisão sobre a ação policial, outros aspectos também passaram a ser reavaliados, tais como sua qualificação e recursos de trabalho.

Essas reavaliações permitiram a elaboração da ideia de que os policiais precisam ampliar o espaço de decisão nas escolhas das ações e intervenções com as quais lidam cotidianamente, destacando-se neste contexto a postura mediadora do profissional (Bengochea et al., 2004). Além da postura mediadora já mencionada, o

novo modelo de atuação do policial militar atribuiu à categoria a postura cidadã, a partir da qual se propõe que é função do policial contribuir para a ressocialização daqueles que estão privados da liberdade, caso contrário, seu papel profissional continuará atrelado à crença de que a polícia continua marginalizando e formando bandidos.

Pela experiência que têm na atuação militar, Bengochea et al. (2004) afirmam que é possível identificar os elementos que sinalizam o modelo de atuação tradicional e o modelo pautado na cidadania. Na perspectiva dos autores, a logística da polícia tradicional é pesada, ao passo que a da polícia cidadã deve ser mais leve; com relação à formação, na polícia tradicional ela volta-se para o etnocentrismo, enquanto que na polícia cidadã ela está baseada na interatividade e unificação; enquanto que na polícia militar a disciplina está centrada nas atitudes inadequadas, na apresentação da uniformização do policial, na polícia cidadã a disciplina centra-se na ampla defesa do policial, na possibilidade de existir a contradição e também centrada na conduta operacional no combate à corrupção. O resultado destas comparações leva à constatação da existência de uma diferença entre o modelo de atuação tradicional do policial e o modelo de atuação cuja ênfase é o princípio da cidadania. De acordo com Guimarães, Torres e Faria (2005), este último modelo é o que se aproxima, em sua prática, ao que propõe os princípios da DUDH, que são: o respeito aos direitos das pessoas, a observação aos procedimentos legais e o exclusivo cumprimento dos deveres.

No intuito de promover essa transição do modelo de atuação tradicional da polícia para uma polícia cidadã, uma série de investimentos vem sendo realizados no contexto brasileiro. Conforme ressalta Balestreri (1998), o Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania e a Seção Brasileira da Anistia Internacional vem promovendo a qualificação de policiais militares nas academias e fóruns sobre os direitos humanos, além de incentivar que em sua formação, o policial contemple a

temática dos DH em seus trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. O objetivo destas iniciativas é levar o profissional à compreensão de que ele deve ser não apenas defensor dos direitos, mas um protagonista de direitos e da cidadania, pois o policial militar é antes de tudo um cidadão, e na cidadania deve nutrir sua razão de ser.

Além das iniciativas anteriormente descritas, cita-se, enquanto documento oficial do Estado brasileiro, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2010). Este documento, que se encontra atualmente em sua terceira versão, tem como objetivo orientar através de que formas toda a sociedade, em seus diferentes segmentos, pode contribuir na construção de uma cultura universal voltada para o respeito aos direitos humano, devendo estar direcionada para: o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades individuais, o pleno desenvolvimento do ser humano e o respeito a sua dignidade, a prática da tolerância e o respeito às diversidades e a possibilidade de todas as pessoas participarem de uma sociedade efetivamente democrática e livre. Em seu corpo, o PNEDH apresenta diretrizes de como educar em direitos humanos em cinco diferentes áreas: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Mídia e Profissionais do Sistema de Segurança e Justiça. Particularmente no presente trabalho, a explanação volta-se para este último segmento, notadamente na figura do policial militar.

O texto apresentado pelo PNEDH (Brasil, 2010) reconhece a ineficiência da polícia no combate ao crime, ressaltando o uso de práticas arbitrárias, violentas e incapazes de garantir os direitos dos cidadãos. Considerando este panorama, a proposta do PNEDH surgiu como uma iniciativa de destacar o papel que o profissional da polícia militar exerce junto à sociedade e a importância de uma atuação voltada para a proteção e promoção dos direitos. Neste sentido, as práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) voltadas para estes profissionais devem considerar os seguintes princípios: a

necessidade da construção de uma nova mentalidade nestes profissionais, voltada para o reconhecimento dos direitos dos cidadãos pautados em documentos jurídicos; o resgate à autoestima do profissional, incentivando o seu protagonismo na cultura de paz e defesa dos direitos; a garantia da interdisciplinaridade nas ações educativas, de modo que a temática dos direitos não seja apenas abordada em disciplinas específicas; consideração às características regionais, respeitando as práticas e saberes locais e; a participação de todos os níveis hierárquicos existente na polícia, assim como de membros da comunidade, nas atividades destinadas à EDH.

Além dos princípios mencionados, Souza (2012) destaca que existem objetivos subjacentes aos cursos de formação e capacitação dos policiais militares, tais como: o combate ao preconceito, à discriminação e à violência, promovendo o desenvolvimento de valores como a liberdade, a justiça e a igualdade. É importante destacar que a adoção de práticas educativas junto aos policiais militares não tem muito efeito se for seguido o modelo de intervenção tecnocrata. Conforme salienta Balestreri (1998), embora o tecnocracismo seja uma formação de caráter pedagógico, é essencial que os policiais possam discutir sobre as problemáticas relacionadas aos direitos bem como estabeleçam vínculos afetivos e relações de pertinência com as atividades de formação e capacitação que lhes são oportunizadas.

No que tange à presença do componente discursivo nos cursos de formação e capacitação destinados aos policiais, Zenaide (2004) destaca a importância da discussão dos dilemas. De acordo com a autora, quando se acrescentam dilemas no processo educativo, criam-se condições que suscitam o estado de dúvida e a busca ativa por reflexões e soluções. Ao exercitar a reflexão dos dilemas e conflitos, o policial recorre a diferentes perspectivas individuais e profissionais, utilizando não só os novos conhecimentos adquiridos em sua formação, mas também o conhecimento que traz

consigo, o qual é constituído de valores, crenças, atitudes e representações individuais, grupais e institucionais. Consequentemente, a possibilidade de utilização dos dilemas no processo pedagógico constitui-se, portanto, como um elemento construtivo do processo de educação, tendo em vista que promove uma reflexão crítica acerca de sua prática profissional.

Com relação à presença do componente afetivo nos cursos de formação e capacitação dos policiais, Balestreri (1998) destaca que o policial necessita estabelecer uma relação de afeto para com aqueles que serão beneficiários do seu serviço, e isto só é possível se durante sua formação ele tiver a oportunidade de, além de discutir sobre os dilemas da vida real, vivenciar os sentimentos das outras pessoas envolvidas em tais conflitos. Segundo sugere Zenaide (2004), a humanização no espaço pedagógico pode contribuir para reduzir os sentimentos de rejeição, de vitimização, de exclusão e as atitudes corporativas em defesa da banalização da violência.

Do mesmo modo como que foi apontado por Balestreri (1998) e Zenaide (2004), no presente estudo considerou-se que a inserção da dimensão discursiva e afetiva nas práticas educativas voltadas para os profissionais da polícia militar era a maneira mais eficaz de se educar em direitos humanos. A partir da discussão, o policial poderia expor seu posicionamento com relação aos direitos humanos e à sua atuação em meio a questões que envolvem este tema. E além da oportunidade de debaterem sobre o tema, a participação em atividades que acionassem seus afetos, possibilitaria ao policial adotar diferentes perspectivas na medida em que ele sentisse, e assim compreendesse o ponto de vista do outro. Desta forma, no presente estudo foram realizadas práticas educativas que consideraram a importância da discussão e do afeto (aqui concebida como a empatia) no processo de formação do policial militar, as quais serão apresentadas posteriormente.

Em face do que foi apresentado, as orientações de como educar policiais militares no campo dos direitos humanos apontam para a importância em se articular aspectos cognitivos e afetivos, os quais contribuiriam na elaboração de novas perspectivas de se conceber os direitos humanos e, conseqüentemente, implicariam no desenvolvimento de uma nova prática profissional do policial. Contextualizando esta prática orientada por cognições e afetos, dentro da Psicologia Social encontramos na Teoria das Representações Sociais um aporte teórico para fundamentar o Estudo I e o Estudo II, por ser uma teoria que possibilita explicar como o conhecimento é elaborado, modificado e mesmo cristalizado em meio às interações sociais e de que maneira as cognições e os afetos inerentes a esses processos contribuem na orientação das condutas individuais e grupais.

2- A Teoria das Representações Sociais

2.1- A abordagem dimensional de Serge Moscovici

Elaborada por Serge Moscovici durante os anos de 1950, a Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui-se como um marco teórico que oferece respaldo a inúmeros trabalhos nas diversas áreas do conhecimento, notadamente no campo das Ciências Humanas e Sociais (Jodelet, 2001). Conforme observa esta autora, as pesquisas em representações sociais (RS) abordam domínios e assuntos diversos, tais como: o domínio científico (teorias e disciplinas científicas, difusão de conhecimento, didática científica, desenvolvimento tecnológico); o domínio cultural (cultura e religião); o domínio social e institucional (política, movimentos sociais, justiça); o domínio da produção (profissões, trabalho, emprego, desemprego), o domínio ambiental (preservação, riscos ambientais); o domínio biológico e médico (saúde, sexualidade, doença, corpo, esporte); o domínio educacional (instituição escolar, papéis, formação); o domínio psicológico (personalidade, inteligência); o estudo de papéis e atores sociais (homens, mulheres, crianças, questões de gênero); relações intergrupais (identidade, grupos, preconceito, etnias), dentre outros.

Historicamente, a Teoria das Representações foi elaborada em uma época na qual existiam poucas investigações no campo da Psicologia Social europeia (Moscovici & Marková, 2003). Em sua obra clássica intitulada “*La Psychanalyse, Son Image et Son Public*”, Moscovici (1978, 2011a) buscou explicar como o conhecimento é socialmente construído e modificado através dos processos de comunicação e interação social. De acordo com Jovchelovitch (2008), a TRS é a teoria dos saberes sociais, os quais podem se referir a qualquer tipo de conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada

nos saberes produzidos na e pela vida cotidiana. Neste sentido, a preocupação dos teóricos que se ocupam do estudo das representações sociais é compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os inúmeros objetos sociais que lhes são relevantes. Ainda de acordo com a autora anteriormente citada, estes saberes são plurais e estão relacionados ao modo de vida e às experiências vivenciadas por cada pessoa ou grupo, os quais demarcam seus referenciais de pensamentos, ações e interações.

No estudo que deu origem a sua teoria, Moscovici (1978, 2011a) enfatizou a importância e singularidade do conhecimento do senso comum. Por consequência, sua teoria apresentou uma nova perspectiva com relação a este tipo de saber ao combater a ideia de que o conhecimento cotidiano era distorcido e errado. O estudo realizado sobre como a Psicanálise foi apropriada e ressignificada por diferentes setores da sociedade francesa serviu de base para as teorias e pesquisas que atualmente buscam recuperar o status epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e compreender os entendimentos que eles expressam.

Elaborada em um contexto de ampla divulgação dos ideais marxistas, a Teoria das Representações Sociais surgiu em oposição aos pressupostos até então difundidos, segundo os quais o conhecimento espontâneo (senso comum) deveria ser visto com olhar de desconfiança e que deveria ser purificado de suas ideologias irracionais, religiosas e populares, devendo ser substituído por uma visão científica, neste caso, a perspectiva materialista e a marxista (Jovchelovitch, 2008). Estas duas perspectivas sustentavam que o conhecimento comum era contaminado, deficiente e errado, trazendo subjacente a ideia de que “o povo não pensava”. Em meio a esses pontos de vista, Moscovici (1978, 2011a), em oposição ao materialismo e ao marxismo, elegeu o seu objeto de pesquisa: o conhecimento do senso comum.

Ao justificar a escolha de seu objeto de estudo, Moscovici (2003) ressalta que o saber do senso comum não pode ser desprezado, uma vez que ele é socialmente estabelecido, constituindo-se, pois, como uma teoria do conhecimento social. Salienta ainda que este tipo de saber é um conhecimento aceito como certeza, sem deixar espaço para dúvidas. Neste sentido, é possível concluir que o conhecimento elaborado em meio à vida cotidiana não pode ser considerado inferior. Diante dessas afirmações, o estudo acerca das representações sociais sobre a Psicanálise tinha o objetivo de responder à seguinte questão: como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum e espontâneo?

O estudo desenvolvido por Moscovici (1978, 2011a) investigou o pensamento social e de que forma este se transformava em processos de comunicação social. Jovchelovitch (2008) e Moscovici e Marková (2003) destacam que, geralmente, a primeira parte da obra *La Psychanalyse, Son Image et Son Public* é a que recebe mais atenção e é a mais conhecida entre os psicólogos sociais que se debruçam sobre o estudo das representações sociais. Nesta primeira parte, é apresentada uma análise de entrevistas e questionários os quais tratam das representações que diferentes esferas da sociedade francesa tinham sobre a Psicanálise. Entretanto, os autores supracitados destacam que a segunda parte da obra não é menos importante. Nesta seção é abordada a questão dos processos comunicacionais típicos de cada uma das esferas sociais, explorando a relação entre representações sociais e comunicação. A articulação entre essas duas partes da obra é essencial para que se compreenda a centralidade da comunicação e da interação social na produção das representações sociais, bem como se reconheça que diferentes processos comunicacionais produzem diferentes sistemas representacionais.

Ao pesquisar sobre as RS da Psicanálise na França, Moscovici (1978, 2011a) mostrou como a propaganda, através do uso de recursos linguísticos, tentou criar novas representações no conhecimento comum sobre esta área da Psicologia. Para o autor, este processo foi constituído por três etapas: na primeira, a Psicanálise emergiu como prática associada a várias esferas da atividade humana, tais como a ciência, a terapia, uma doutrina ou ainda uma ideologia. Particularmente no que concerne a esta última esfera, constatou-se que a Psicanálise foi representada como um estilo de vida americano, de uma cultura decadente ou como uma pseudociência (Moscovici & Marková, 2003).

Na segunda etapa da criação da representação estudada, foi observado que houve uma particularização do termo “Psicanálise”, com o intuito de que, mais tarde, ele adquirisse um significado novo e global. Em suas análises, o autor constatou que a imprensa comunista nunca utilizava o termo “Psicanálise” isoladamente, mas associado a palavras que depreciavam o conteúdo da expressão apresentada. Assim, o termo nunca foi utilizado em associações como “ciência psicanalítica” ou “eficiência terapêutica”. Ao invés disso, utilizavam-se as expressões: “o mito da psicanálise”, “psicanálise americana”, “ciência burguesa”. Na etapa final, conforme observou Moscovici (1978, 2011a), o critério da hierarquia determinou a ordem em que significações específicas foram organizadas. No caso do estudo sobre a Psicanálise, por exemplo, ele verificou que o conhecimento produzido no contexto do materialismo e marxismo era hierarquicamente superior ao conhecimento científico produzido no contexto americano.

A partir dessa descoberta, Moscovici (1978, 2011a) concluiu que, para se desenvolver uma psicologia social do conhecimento era necessário iniciar o estudo de questões relativas ao conhecimento popular e ao conhecimento cultural, do qual as RS faziam parte e a partir dos quais se desenvolviam. Esse autor acrescentou que a gênese

das representações deveria ser buscada na conversação, na propaganda, na mídia ou em qualquer outro meio baseado na linguagem.

Conforme afirma Moscovici (2003), a gênese das representações deve ser investigada nos processos de comunicação baseados na linguagem, mas afinal, o que são as representações? O que significa representar? A este respeito, Marková (2006) propõe que a compreensão do significado das representações sociais só é possível a partir de uma reflexão sobre a transformação histórica do conceito “representações coletivas”, o qual deu origem ao termo “representações sociais”.

Tratando primeiramente do significado do termo “representação”, Marková (2006) destaca que este sempre foi um termo de grande importância na obra de Durkheim, considerado um dos principais autores a influenciar a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici. Entretanto, Durkheim nunca apresentou uma definição para o termo. Conforme expõe Marková (2006), a justificativa para essa “negligência” reside no fato de que, à época de Durkheim, o termo “*représentation*” era comumente utilizado e compreendido nas diferentes esferas da sociedade francesa, não havendo necessidade urgente de defini-lo.

Na obra de Durkheim, o termo *représentations* é utilizado para fazer menção a diferentes sentidos: representações científicas, representações de sentimentos, representações religiosas, bem como outros tipos de representações. Como é possível observar, o termo assume um caráter polissêmico, referindo-se tanto a atividades mentais quanto à produção de símbolos e sinais. No contexto da teoria de Durkheim, as *représentations* assumem ainda um caráter dialógico e social, uma vez que o ato de representar significa expressar algo a alguém através da comunicação (Marková, 2006).

Na realidade, o conceito de representações coletivas proposto por Durkheim encontra suas raízes nas ideias kantianas. Segundo estabelece Kant (1929), as

representações formam-se por meio da percepção e da cognição do mundo externo. Entretanto, esta formação não se dá de modo direto, tendo em vista que a mente não tem acesso direto ao mundo real ou ao *mundo-em-si*. Desta forma, ela cognitiza o mundo de modo indireto através da combinação dos dados sensoriais em representações do mundo, por consequência, tais representações só existem na mente e não no mundo real. Ainda de acordo com Kant (1929), as representações não são reflexos produzidos de forma passiva, mas sim construídas ativamente através da experiência.

O surgimento desta primeira noção de representação no campo da sociologia abriu margem para reflexões de outros estudiosos que foram contrários à ideia inicial proposta por Kant. Dentre eles cita-se Renouvier (citado por Marková, 2006), que discordou abertamente da ideia kantiana do *coisa-em-si*. Este autor rejeitou o pressuposto de Kant, segundo o qual o indivíduo era incapaz de conhecer o mundo tal qual ele é. Em sua argumentação, ressaltou que o conceito de representação, da forma como Kant tinha proposto, não poderia ter uma natureza mental, mas sim social, uma vez que as representações seriam socialmente compartilhadas. Em função desta forma de conceber as representações, Renouvier foi, segundo Marková (2006), o primeiro a defender de forma explícita que a origem das representações é de ordem social, e não mental.

A partir das ideias desenvolvidas por seus precursores, Durkheim elaborou sua teoria sobre as representações coletivas. Sob influência da obra de Renouvier, Durkheim iniciou seus estudos na Sociologia com o objetivo de responder como o conhecimento era adquirido do mundo externo. Do mesmo modo que Renouvier, Durkheim também rejeitou a teoria do *coisa-em-si* (Marková, 2006), adotando a perspectiva de que o mundo pode ser compreendido não através de representações mentais, mas por meio da

experiência social. Por consequência, as representações surgiriam coletivamente em meio à vida social, assumindo um caráter explicitamente social.

Sob a influência das ideias de Durkheim (1898) iniciou-se uma nova era na história das representações. Particularmente fazendo menção às representações coletivas, embora não tenha se preocupado com a formulação de uma definição, Durkheim considerava-as como “crenças, sentimentos e ideias habituais dadas e homogeneamente compartilhadas por uma comunidade”. Estas representações seriam pré-estabelecidas por meio das tradições, dos costumes e da história, aceitas sem questionamentos e com o poder de influenciar as práticas e ritos institucionais de uma sociedade. Esta ideia sustenta-se no pressuposto de que as representações coletivas têm um caráter externo e coercitivo em relação ao indivíduo, assim como na ideia de estabilidade ao longo do tempo. As representações coletivas teriam este caráter estável pelo fato de possuírem uma existência autônoma e objetiva, conferida por meio de sua inserção nas instituições. Uma vez inseridas no contexto institucional, as representações seriam, pois, praticamente imunes à mudança.

Do ponto de vista de Durkheim (citado por Moscovici, 2003), as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais, as quais incluíam a ciência, a religião, os mitos, a modalidade espaço-temporal, etc. É importante destacar que todas as considerações realizadas por Durkheim no que concerne à conceituação e caracterização das representações coletivas tiveram origem em seus estudos sobre a cultura das sociedades primitivas. Quando Moscovici analisou a obra de Durkheim e posteriormente desenvolveu o conceito de representações sociais, ele conservou a ideia básica durkheiminiana de que as representações são elaboradas em meio a um contexto social (Jovchelovitch, 2008). Entretanto, discordou quanto à ideia das representações terem surgido a partir do estudo das sociedades primitivas e de possuírem um caráter

estável. Para Moscovici (1978, 2011a, 2003), o estudo das representações deveria ser orientado pelo interesse nas sociedades atuais, permeadas por suas características políticas, científicas e humanas, que nem sempre teriam o tempo necessário para se tornarem tradições imutáveis. As representações seriam, portanto, fenômenos específicos que estariam relacionados a modos particulares de compreensão da realidade e de comunicação numa dada sociedade durante um dado período. Devido a essa diferença, é que Moscovici utilizou em sua teoria o termo “representações sociais” ao invés de “representações coletivas”. Além disto, conforme destacou:

“Se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum. É para enfatizar esta distinção que eu uso o termo social em vez de coletivo.” (Moscovici, 2003, p. 49)

Ao propor esta diferenciação entre os conceitos, Moscovici buscava superar o reducionismo sociológico de Durkheim e o psicologismo das teorias clássicas. Deste modo, a TRS surgiu como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelas teorias psicológicas e sociológicas nas quais o enfoque no indivíduo e na sociedade não era realizado de maneira conjunta, consagrando-se como uma teoria que considera a interação dialética entre os aspectos individuais e sociais que influenciam o sujeito em suas diferentes formas de pensar e agir com relação à realidade.

Na opinião de Moscovici (2003), há três formas pelas quais as representações tornam-se sociais: 1) sendo partilhadas pelos membros de um grupo sem terem sido produzidas por ele. Estas representações caracterizam-se por serem hegemônicas e prevalecem em todas as práticas simbólicas; 2) configurando-se como produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros. Estas são

representações emancipadas, com certo grau de autonomia, e; 3) provenientes de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos.

Ao tratar das representações sociais, Moscovici as caracteriza como:

“um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais e, atualmente, podem ser vistas como o saber do senso comum.” (Moscovici, 1978, p. 18)

Embora existindo uma definição clássica para as RS, Marková (2006) adverte que elas expressam processos em movimento, e como tal, são processos dinâmicos e abertos, sendo inviável sua operacionalização através de um conceito finalizado e completo. Na perspectiva da autora, o conceito de RS é formado e re-formulado juntamente com a reestruturação de sua teoria.

De acordo com a teoria desenvolvida por Moscovici (1978, 2011a), as RS não são um mero reflexo da realidade, mas uma organização significativa. Para o autor, esta significação depende de fatores como: o tempo, as circunstâncias, a natureza e os limites de uma situação, o contexto imediato e outros fatores mais gerais que ultrapassam a situação em si mesma (contexto social e ideológico, organização social, história individual e grupal, determinantes sociais, sistemas de valores, etc.). Conforme a teoria, as representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações do indivíduo com seu meio físico e social, determinando suas práticas e comportamentos. As representações atuam, portanto, como guia das ações, determinando um conjunto de antecipações e expectativas.

Ao afirmar que as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais, Moscovici (1978, 2003, 2011a) propõe que elas atendem às seguintes funções: contribuir exclusivamente nos processos de formação de conduta,

assim como orientar as comunicações sociais. As representações sociais, enquanto formas de conhecimento prático, são responsáveis ainda por outras duas funções: a função afetiva e a função cognitiva. A primeira, afetiva, situa os indivíduos dentro do campo social dando proteção e legitimação dentro da especificidade dos grupos, enfatizando a elaboração de estratégias coletivas ou individuais para a manutenção das identidades ameaçadas. Já a função cognitiva possibilita transformar o estranho, potencialmente ameaçador, em algo familiar.

Apresentadas essas considerações (características e funções) das representações, torna-se necessário esclarecer também como elas são elaboradas. Na formação das representações sociais intervêm dois processos sóciocognitivos fundamentais (Moscovici, 2003), os quais estão intrinsecamente ligados e são influenciados por fatores sociais: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação, fase figurativa da representação, consiste em reproduzir um conceito em uma imagem, é tornar real um esquema conceitual (Moscovici, 1978, 2011a). Refere-se a como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através dos quais tais elementos adquirem materialidade. O processo de objetivação envolve três fases distintas. Na primeira fase, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, o qual depende das normas e dos valores grupais. A segunda corresponde à seleção das informações pertinentes a determinados objetos ou situações para organizar uma imagem do objeto coerente. A última etapa da objetivação é a naturalização, na qual o núcleo figurativo formado se constitui como categoria natural, adquirindo materialidade. Ou seja, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto (Cabecinhas, 2004; Moscovici, 2003).

A ancoragem, fase simbólica da representação, é um processo pelo qual se procura classificar o que não é familiar (ou o que é novo) em um conjunto de categorias usuais, isto é, o enraizamento no social de crenças, valores, modelos etc., que se tem como referência na relação com o objeto. Por meio do processo de ancoragem se confere uma significação a um dado objeto representado, de acordo com a cultura do grupo de pertença e/ou de referência. Desta forma, o objeto adquire materialidade, proporcionando o enraizamento social da representação social e de seu objeto. O processo de ancoragem precede e sucede a objetivação. Enquanto processo que antecede a objetivação, refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência, sendo a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado. Enquanto processo que sucede à objetivação, a ancoragem permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Cabecinhas, 2004; Moscovici, 2003).

A questão da definição, funções e formação das representações são temas que constituem a primeira parte da obra de Moscovici. Conforme mencionado anteriormente, esta parte da obra é a mais conhecida entre os que estudam as representações sociais. Entretanto, a articulação desta seção com a segunda é importante na medida em que esta ligação possibilita a compreensão de como os processos comunicativos e de influência intergrupais, estabelecidos entre majorias e minorias, atuam na modificação das representações sociais (Moscovici & Marková, 2003). A seguir serão apresentadas algumas considerações quanto aos aspectos que, de acordo com Moscovici (2011b), estão envolvidos no processo de mudança das RS.

Na perspectiva de Moscovici (1979, 2011b), compreender o processo de mudança das representações sociais requer levar em consideração o fenômeno da influência social. Contudo, o autor destaca que, para esta compreensão, é necessário

adotar uma perspectiva diferente daquela difundida pelas teorias clássicas sobre a influência social, elaboradas por M. Sherif e S. Asch. Salienta Moscovici (1979, 2011b) que nas teorias clássicas foi constatada a influência de grupos majoritários sobre alguns poucos indivíduos, os quais foram considerados meros receptores da influência ou como sujeitos desviantes. Contudo, nenhum dos estudos realizados para se verificar a influência social havia cogitado a hipótese de que a minoria também poderia ser considerada como uma emissora de influência sobre a maioria. Partindo deste pressuposto, Moscovici (1979, 2011b) elaborou a Teoria das Minorias Ativas (TMA), também conhecida como Teoria da Mudança Social. Segundo esta teoria, a compreensão dos fenômenos da influência só pode existir mediante a consideração do impacto que o indivíduo ou o subgrupo podem ter sobre o grupo.

Diferentemente do que foi proposto por seus precursores com relação ao estudo sobre a influência social, Moscovici (1979, 2011b) afirma que o processo da influência é, caracteristicamente, bilateral, no qual estão implicadas ação e reação tanto do alvo quanto da fonte da influência. Acrescenta ainda que esse processo ocorre em meio às interações sociais e, inevitavelmente, chega um momento em que, independente do status que possuam, os grupos e subgrupos atuam uns sobre os outros. Nas teorias clássicas sobre influência social, os estudos realizados buscavam explicar de que forma um grupo majoritário influenciava a opinião de indivíduos ou subgrupos. Na TMA (1979, 2011b), a questão a ser respondida é: como um indivíduo ou um grupo que se encontra em posição minoritária é capaz de exercer influência sobre uma maioria a ponto de promover mudanças em suas representações?

Conforme destaca Moscovici (1979, 2011b), a compreensão para essa influência deve ser buscada, inicialmente, na imposição e adesão às normas dentro de uma sociedade, e nisto consiste o primeiro elemento gerador da mudança. As normas são

concebidas pela maioria como a representação do bom, do belo, do justo. Diante deste contexto, compreende-se que as ações dos indivíduos serão julgadas de caráter social ou desviante em função do que é preestabelecido pelas normas. Contudo, conforme pontua Moscovici (1979, 2011b), os indivíduos e os grupos são muito diferentes no que diz respeito ao modo como aderem às normas, o que acarreta certo grau de conflito. No caso de haver um conflito interior entre os diferentes graus de adesão, cria-se uma predisposição para a mudança. O conflito seria, pois, o segundo elemento a ser considerado no processo da mudança. Na medida em que a minoria representa uma opinião ou comportamento que é socialmente reprimido ou recusado, ela exerce uma pressão sobre a maioria, o que dá margem à modificação de uma dada representação.

Moscovici (1979, 2011b) destaca que em meio a uma situação de conflito, mesmo apresentando resistência à mudança, a maioria é induzida a ser mais tolerante com o que antes era considerado excluído ou proibido. A resistência à mudança pode ser explicada a partir de uma tendência na qual a maioria prefere ignorar novas representações e se manter numa inércia psicológica onde é preferível manter velhas representações, por mais absurdas que elas pareçam.

Continuando a reflexão sobre a resistência à mudança, Moscovici (1979, 2011b) observa que, na sociedade contemporânea existem instituições (família, Igreja, escola, indústria, polícia, exército, partidos políticos) que utilizam diferentes estratégias para se manterem como forças dominantes. Em tais grupos é notória a preservação da hierarquia e a imposição da obediência, ações estas que possibilitam a perpetuação das práticas e valores apreciados por essas instituições. Por consequência, seus membros mantem o consenso, submetem-se às regras, abdicam de seus desejos pessoais e agem como se precisassem da constante aprovação de superiores. Essas circunstâncias são

também aspectos que contribuem para que as representações sejam mantidas do mesmo modo que foram partilhadas inicialmente dentro do grupo.

Em oposição às instituições difusoras da manutenção e cristalização das representações, Moscovici (1979, 2011b) destaca algumas áreas do conhecimento na sociedade contemporânea, cuja existência tem por objetivo promover a mudança, a superação. Dentre essas áreas é possível destacar a científica e a tecnológica. Para Moscovici, tais esferas pretendem, através da comunicação, difundir novos elementos, novos métodos e conceitos, criar diferenças entre os grupos e entre os indivíduos. Na perspectiva deste autor, ciência e tecnologia não têm interesse algum em perpetuar o *status quo*, pelo contrário, buscam renovar e substituir aquilo que já existe.

Ao identificar as instituições que primam pela cristalização das representações bem como as esferas que visam a sua mudança, Moscovici (2011a, 2011b) destaca que, independente da defesa pela mudança ou pelo controle social, o conflito intergrupal sempre existe. Conforme discorre o autor, de um lado encontram-se as majorias que, ao defenderem o controle social, buscam manter um estado de equilíbrio mediante a adesão inquestionável às opiniões. Em oposição, situam-se as minorias, que ao proporem a mudança esclarecem que a luta contra as instituições e contra os diferentes tipos de discriminação são mais necessárias do que o respeito às normas e sua estabilidade. No momento em que os interesses e objetivos de cada um desses grupos são confrontados, o conflito social é inevitável.

Moscovici (1979, 2011b) reconhece que as situações de conflito são menos frequentes que as situações de estabilidade social. Contudo, ressalta que as situações de conflito são essenciais à existência da vida em sociedade. De acordo com o autor, são fenômenos deste tipo que possibilitam a compreensão da natureza do comportamento individual e do comportamento grupal. Neste sentido, é indispensável reconhecer o

papel do conflito dentro da sociedade, uma vez que, durante muito tempo, os psicólogos sociais ignoraram as diferenças estruturais nas esferas da ação social ao suporem que os indivíduos e os grupos deveriam agir em função dos mesmos objetivos e interesses. Suposições estas que foram criticadas pela TMA.

Conforme propõe Moscovici (1979, 2011b), os grupos majoritários buscam constantemente reforçar sua supremacia sobre os grupos minoritários através de uma pressão com o intuito de fazê-los mudar. Na perspectiva da maioria, quem deve mudar é o indivíduo, não o grupo, o coletivo. Se o indivíduo não atua em conformidade com o que propõe o grupo, além de ser considerado desviante, ele passa a ser visto como uma ameaça ao grupo. Entretanto, só é possível falar-se de uma autêntica mudança social quando se leva em consideração o polo oposto dessa influência, ou seja, quando se admite que o grupo, suas normas e seus hábitos, tornam-se o alvo dessa mudança cujas fontes são os indivíduos ou as minorias.

A partir destas considerações, Moscovici (2011b) evidencia que “a mudança social é o processo central da influência em suas manifestações individuais e coletivas”. Para o autor, a existência de uma oposição entre controle social e mudança social relaciona-se com a orientação, os efeitos e a origem da influência. É, pois, a existência dessa oposição (estabilidade x mudança) que orienta o enfoque individual e grupal no que tange às relações sociais e às questões a elas relacionadas. Acrescenta ainda que é por meio da oposição que os indivíduos e os grupos são obrigados a reverem suas teorias sobre atitudes, ações e valores se quiserem ser fonte de influência para outrem.

Ao se propor a explicar de que forma acontece a mudança de uma representação, Moscovici (2011b) recorre novamente à importância do conflito. O autor sugere que o conflito é “um ato social que provoca como resposta a mudança”, mas como acontece a mudança? Na concepção de Moscovici, ela pode ocorrer, principalmente, de duas

formas, as quais podem ser compreendidas a partir do seguinte exemplo: quando uma pessoa depara-se com uma opinião divergente da sua, entra em cena um conflito interpessoal, uma vez que seus juízos são questionados e é solicitado que o sujeito faça uma escolha, por outro lado, observa-se também um conflito intrapessoal, tendo em vista que, se o indivíduo ceder à opinião alheia, estará submetendo-se à outra pessoa. Como resolver então o conflito? A resposta ao impasse é: ou o indivíduo muda de opinião ou ele mantém seu ponto de vista com mais firmeza do que antes. Neste último caso, o indivíduo é capaz de eliminar todas as alternativas que sejam diferentes da sua forma de pensar sobre um dado objeto. Em tais casos, propõe Moscovici (2011b), o indivíduo é incapaz de reconhecer outras ideias quando elas lhes são apresentadas e, possivelmente, só terão algum tipo de impacto sobre o sujeito quando estas ideias tiverem “morrido”. De forma resumida, a hipótese de Moscovici é que o conflito é o ponto de partida e o meio através do qual é possível mudar uma representação, seja através do surgimento de novas representações ou da consolidação das já existentes.

Mesmo destacando a existência dos conflitos como um dos elementos que tem o potencial de acarretar mudança nas representações, Moscovici (2011a, 2011b) alerta que apenas o fato de ser minoria ou maioria não confere a um grupo o poder de influenciar o outro. Para o autor, é necessário que outros aspectos sejam considerados, tais como: ausência ou presença de um ponto de vista definido, coerência no posicionamento e normas próprias determinadas. Tais elementos referem-se ao “estilo comportamental”, que se trata de um conceito novo, mas, paradoxalmente, familiar. O estilo comportamental corresponde à organização dos comportamentos e opiniões, ao desenvolvimento e à intensidade de sua expressão. Trata-se de uma série de comportamentos que podem ser considerados a partir de dois aspectos: o primeiro, instrumental, define o objeto e provê informações relacionadas a ele; o segundo aspecto

relaciona-se com o caráter simbólico do comportamento, na medida em que possibilita a identificação de informações sobre o estado do agente, definindo-o.

Ao adotar um estilo comportamental, o grupo ou indivíduo que almeja ser reconhecido e identificado socialmente, e desta forma ser um agente potencial de influência, deve cumprir três condições: 1) estar consciente da relação existente entre o estado interior e os signos que utilizará, mantendo-se seguro do ponto de vista que defenderá; 2) utilizar sinais de forma sistemática e consistente, a fim de não gerar mal entendidos por parte do receptor e; 3) assegurar que seu ponto de vista não será modificado no decorrer da interação com o outro.

Embora tenha pontuado a importância do estilo comportamental para o processo da influência social, Moscovici (2011b) reconhece que não encontrou uma resposta satisfatória quanto a sua eficácia. Para o autor, o que se pode supor é que os estilos suscitem simplesmente atitudes positivas ou negativas com relação a um objeto, e isto não é sinal de eficiência. Acrescenta ainda que o estilo comportamental possivelmente determine campos psicológicos ou orientem a atenção do indivíduo ou do grupo levando em consideração os diferentes pesos que são por eles atribuídos aos elementos da informação.

Ao estabelecer uma análise entre a TRS e a TMA, Moscovici (2003) identificou o ponto em comum entre estas duas teorias: ambas buscam investigar a difusão do conhecimento. Estas duas teorias, constituem o modelo de comunicação proposto por Moscovici (2003), no qual a tensão entre os indivíduos e grupos constitui-se como um elemento essencial. De acordo com este modelo, existem duas direções pelas quais o conhecimento circula e é transformado: primeiramente, a difusão acontece a partir de um “inventor”, ou seja, uma minoria de cientistas e filósofos, para uma maioria, processo este conhecido como “popularização do conhecimento”. Em seguida, a nova

ideia passa a circular pela maioria, mas considerada como um conhecimento estranho ou esotérico, que passa a fazer parte das conversas cotidianas, em confronto com o antigo conhecimento, até que se torna estável e familiar. Por fim, como resultado das transformações do novo saber, algo novo é criado, uma nova representação, que passa a ser partilhada pelo senso comum. Conforme exposto anteriormente, é o conflito entre o antigo e o novo, esta tensão na díade maioria x minoria que possibilita modificações na forma de representar os objetos.

Contextualizando as teorias elaboradas por Moscovici (TRS e TMA) com a proposta desenvolvida no presente estudo, no qual o objetivo principal é, além de apreender as representações sociais dos participantes sobre os direitos humanos, desenvolver estratégias de intervenção que provoquem mudanças nessas representações, algumas considerações merecem ser feitas no intuito de se justificar a escolha dessas teorias para embasar a pesquisa. A primeira delas diz respeito à possibilidade que as teorias apresentam para que se compreendam os elementos através dos quais as representações sociais são objetivadas, bem como dos elementos nos quais elas ancoram. Neste sentido, neste estudo busca-se identificar de que forma os participantes elaboram suas representações sobre os DH e quais justificativas subjazem a esta elaboração.

Outro pressuposto teórico que justifica a escolha da TRS e da TMA é que Moscovici (1978, 1979, 2003, 2011a, 2011b) considera que a comunicação é fonte de influência social, e neste sentido, as intervenções planejadas para esta pesquisa consideram o caráter dialógico, nas quais a discussão é um elemento indispensável à promoção da mudança das RS. O objetivo das intervenções é possibilitar aos participantes um espaço pedagógico no qual eles elaborem formas de representar os direitos humanos levando em consideração o respeito e a tolerância a tudo aquilo que é

diferente da sua forma de conceber o mundo, tolerância esta que também é apontado por Moscovici como um sinal de mudança nas representações.

É importante destacar também que, para Moscovici (1979, 2011b), o processo da influência social pode ser observado entre majorias e minorias em meio ao processo comunicativo. No caso das intervenções realizadas no presente estudo, a maioria é representada pelos participantes da pesquisa, ao passo que a minoria é representada pela autora desta tese. Nas intervenções, o objetivo é que o conhecimento apresentado pela minoria contribua na mudança de representações da maioria sobre os direitos humanos. Espera-se que tal mudança seja resultado dos conflitos cognitivos provocados a partir da apresentação e discussão dos dilemas elaborados para serem utilizados nas intervenções. Conforme já apresentado, Moscovici (2003, 2011a, 2011b) pontua em suas teorias que o conflito é uma das condições para a mudança das representações.

Como última justificativa para a escolha das teorias de Moscovici (2003, 2011a, 2011b), retoma-se a importância que este autor atribui ao estilo comportamental enquanto pré-requisito para que a minoria influencie a maioria. Neste sentido, no presente estudo, aspectos como: escolha do objeto alvo da mudança (direitos humanos), consistência com relação ao objeto e adoção de condutas sistemáticas são aspectos a serem considerados na preparação e execução das práticas de intervenção.

Apresentadas as justificativas quanto à utilização das teorias de Moscovici para fundamentar este trabalho, é importante ressaltar que, embora seja considerado um pioneiro no estudo do fenômeno das representações sociais no campo da Psicologia Social, Moscovici não foi o único a demonstrar interesse por este tema. A partir de sua teoria “mãe”, novas teorias foram elaboradas no sentido de explicar o processo de formação e transformação das RS. A este respeito, Sá (1998) salienta que:

A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de

uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam (p. 65).

Em função das contribuições que essas teorias apresentam às ideias propostas inicialmente por Moscovici e pelas discussões que propõem no que tange ao processo de mudança das representações sociais, estas teorias também serão utilizadas para fundamentar a realização da presente pesquisa. Dentre essas teorias destacam-se as desenvolvidas por Denise Jodelet, Jean Claude Abric e Willem Doise, as quais serão apresentadas a seguir.

2.2- A abordagem dimensional de Denise Jodelet

Em sua teoria, Jodelet (1989) seguiu a mesma linha de pensamento desenvolvida inicialmente por Moscovici. Para a autora, as RS podem ser definidas como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo de contribuir para a construção de uma realidade comum em um grupo social" (Jodelet, 1989, p.36). Na concepção da autora, as representações sociais formam sistemas e dão origem a 'teorias espontâneas', versões da realidade imbricadas por imagens cheias de significação, funcionando como sistemas de interpretação, os quais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social.

Ao tratar das funções das RS, Jodelet (1989) afirma que as representações sociais servem como guia das ações, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sócio-cognitivo (Jodelet, 1989).

Com relação aos dois processos que dão origem às representações sociais, Jodelet (citada por Costa & Almeida, 1999), tal qual Moscovici (2003), afirma que são dois: ancoragem e objetivação. O processo de ancoragem relaciona-se às significações externas que se originam nas relações existentes entre os diferentes elementos da representação. Desta forma, as relações sociais estabelecidas em meio aos grupos sociais possibilitam que os conteúdos de uma representação acerca de um dado objeto, fato, fenômeno ou ideia sejam determinados pelas características de cada grupo específico. Por consequência, um mesmo objeto pode apresentar diferentes representações, caracterizando sistemas de valores divergentes, os quais se justificam pela inserção social e cultural dos indivíduos.

A ancoragem é um processo que permite compreender como os elementos da representação não só exprimem relações sociais, mas, também contribuem para construí-las. Isso porque, a representação elaborada no grupo funciona como um instrumento de referência para seus membros, contribuindo assim para que a representação seja uma referência para compreender a realidade daquele grupo.

Quanto à objetivação, Jodelet (1989) afirma tratar-se da materialização de significações pelo indivíduo. Neste sentido, caracteriza-se por ser um processo de construção formal de um conhecimento, pelo indivíduo. Em meio ao processo de objetivação três componentes podem ser destacados: 1) o primeiro componente, a seleção e descontextualização, é um fenômeno no qual intervêm aspectos culturais, tendo em vista que em uma sociedade o acesso às informações não se dá do mesmo modo para todos os grupos. Como resultado desta seleção e descontextualização, as informações são apreendidas pelo público de forma fragmentada, distorcida da sua origem, mas acessível ao conhecimento popular; 2) o segundo componente é o núcleo figurativo, que está relacionado ao processo psíquico interno através do qual os

indivíduos tornam fatos, objetos e/ou conhecimentos novos, em algo familiar, condizente com o referencial que já trazem consigo; 3) o terceiro componente, a naturalização, é decorrente da formação do núcleo figurativo e permite ao indivíduo materializar (tornar concreto) o conhecimento científico em conhecimento do senso-comum. Ao ocorrer a naturalização do conhecimento, o indivíduo atribui-lhe realidade própria, coerente com as suas capacidades de compreensão, bem como com suas necessidades de eliminar qualquer contradição que fragilize a base de suas representações sociais já cristalizadas.

Ao estabelecer a interdependência dos processos de ancoragem e objetivação, Jodelet (1989) afirma que a objetivação trata-se de uma construção formal do conhecimento. Através da objetivação, as percepções e os julgamentos dos indivíduos são orientados a partir da realidade socialmente construída. Contudo, a autora ressalta que a objetivação não garante, isoladamente, a formação de representações sociais. Esta formação requer, anteriormente, a existência de outro processo complementar à objetivação, denominado de ancoragem. É o processo de ancoragem, por meio de uma relação dialética com a objetivação, que vai garanti-lo, através da articulação das três funções: função cognitiva de integração da novidade; função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais.

Embora seja considerada a teoria que mais se aproxima da proposta teórica inicialmente elaborada por Moscovici, a teoria de Jodelet inova ao propor uma aproximação entre a teoria e a prática. Em seus estudos sobre as rerepresentações sociais da loucura, Jodelet (2005) destaca como as RS que as pessoas tinham acerca do doente mental influenciavam na forma com a qual os loucos eram tratados. Relação esta que também foi observada no presente estudo.

2.3- A Abordagem Estrutural de Jean Claude Abric

A Abordagem Estrutural foi proposta por Abric (1994a) a partir de suas reflexões sobre a obra de Heider e Asch e da TRS proposta por Moscovici. Em sua teoria, Abric tece considerações sobre a organização interna das representações sociais, bem como procura explicar como se dá o processo de transformação das representações.

De acordo com Abric (1994a), toda representação social organiza-se em torno de um núcleo central (que unifica e dá sentido ao conjunto de uma representação) e de alguns elementos periféricos, que permitem certa flexibilidade à representação. O núcleo central refere-se às representações construídas a partir de condições históricas, ideológicas e sociológicas as quais um determinado grupo está sujeito. Já os elementos periféricos dizem respeito às adaptações individuais destas representações, em função da história de vida de cada membro desse mesmo grupo. Para Abric (1994a), o núcleo central funciona como um elemento que unifica e estabiliza as representações sociais construídas por um determinado grupo, enquanto os elementos periféricos constituem-se em verdadeiros sistemas que atuam no sentido de permitir certa flexibilidade às representações, de modo que, diante de informações novas, os elementos periféricos são acionados para realizar as devidas "adaptações".

Para sintetizar as características e funções diferenciais de cada um dos sistemas postulados na organização interna das representações sociais, Abric (1994b) elaborou um esquema, o qual é apresentado a seguir. Conforme disposto na Figura, conclui-se que, de acordo com Abric, o sistema central é estável, coerente,

consensual e historicamente construído. Por outro lado, o sistema periférico é flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo.

Figura 1: Características e funções dos sistemas de organização das representações sociais proposto por Abric*

<i>Sistema Central</i>	<i>Sistema Periférico</i>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente, rígido	Flexível, suporta as contradições
Resiste à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
<i>Funções</i>	<i>Funções</i>
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite adaptação à realidade concreta, a diferenciação do conteúdo e protege o sistema central

*Extraído de Sá (2002, p. 74)

A identificação e caracterização dos sistemas de organização das RS propostos por Abric (1994a, 2000) representam um diferencial quando se compara a teoria desenvolvida por Moscovici (1978, 2011a, 2011b) com a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1994a). Ao discorrer sobre as singularidades de cada um dos sistemas de organização, Abric (1994a) destaca em que sentido é possível falar-se em mudanças nas representações presentes no sistema central e no sistema periférico e em que sentido é possível estabelecer uma ligação entre tais mudanças e a prática social.

Abric (1994a) defende que existem casos em que a representação está tão cristalizada no núcleo central, que por maior que seja o conflito vivenciado pelo sujeito, quando são confrontadas novas e velhas representações, a mudança da representação e da prática é inexistente, mesmo nos elementos periféricos. Contudo, existem situações em que a transformação pode acontecer, tanto nas representações quanto nas práticas sociais. O processo de mudança poderia ser explicado então a partir de três formas:

- transformação resistente: o núcleo central da representação não é atingido, mas sim alguns de seus elementos periféricos, neste caso, a mudança é superficial e apenas alguns elementos adaptam-se à nova situação, sem provocar grandes transformações, uma vez que a velha representação e a prática a ela ligada permanecem, mas com uma nova roupagem;
- transformação progressiva: neste caso, o núcleo central é atingido e representações antigas e novas passam a conviver simultaneamente, o que pode provocar mudanças em decorrência do conflito entre o antigo e novo. Neste tipo de transformação, a prática pode mudar, mas as representações antigas ainda continuarão presentes;
- transformação brutal: neste último caso de mudança, o conflito existente entre as velhas e as novas representações gera tantos questionamentos ao núcleo central que este se modifica completamente, dando origem a novas representações e a novas práticas.

Em se tratando do presente estudo, a explicação oferecida por Abric (1994a) acerca da organização das representações sociais em sistemas e de como as RS e as práticas podem ou não ser afetadas pelo conflito, foi particularmente útil, para que fosse possível discutir os impactos que as intervenções realizadas junto aos cadetes tiveram em suas representações sobre os direitos humanos.

2.4- A Abordagem Psicossociológica de Willem Doise

Considerando os pressupostos da Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici e a teoria sobre o desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget, Doise (2002b) elaborou uma teoria que procura explicar as representações sociais a partir da relação entre os sistemas cognitivos individuais e os sistemas

cognitivos relacionais e sociais (denominados metassistemas). De acordo com Doise, é esta relação que permite explicar como o conhecimento científico é transformado em saber do senso comum.

Em sua teoria, Doise (2002a, 2002b) considera que as representações sociais devem ser investigadas a partir de uma perspectiva sociológica, segundo a qual a variação das representações sociais entre os indivíduos deve ser analisada levando-se em consideração sua inserção em grupos sociais. Já em seus primeiros estudos, de caráter experimental, Doise (Doise & Mugny, 1981) procurou demonstrar como as normas, os valores e as representações sociais de um grupo influenciavam nas representações de seus membros e na regulação de suas práticas.

Ainda nesses primeiros estudos, sob influência da Teoria das Minorias Ativas desenvolvida por Moscovici (1979, 2011b), Doise já ressaltava o conflito cognitivo como um fator desencadeante da mudança nas representações sociais (Almeida, 2009). Para Doise (1991), o conflito cognitivo ocorre quando, durante uma mesma situação, são produzidos diferentes enfoques para solucionar o problema apresentado, acrescentando que em condições favoráveis, os diferentes pontos de vista podem favorecer o surgimento de soluções cada vez mais complexas para o problema em questão.

Para Doise (2002a), as representações sociais devem ser consideradas enquanto princípios organizadores das relações simbólicas entre grupos e indivíduos. Esta análise a partir da ótica do indivíduo e da ótica do social é, segundo Doise, indispensável para que se possa compreender a dimensão societal das representações sociais.

A compreensão sobre o significado da dimensão societal das representações proposta por Doise requer do leitor o conhecimento de que, para este autor (Doise,

2002a), a análise dos dados e dos objetos teóricos nos estudos em Psicologia Social pode ser realizada a partir de quatro níveis. No primeiro nível, o intra-individual, encontram-se os modelos que se dedicam ao estudo de como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. Nesses modelos, a interação entre o indivíduo e o ambiente social é negligenciada. O segundo nível, o inter-individual, trata dos modelos que descrevem o modo como os indivíduos interagem numa dada situação, não levando em consideração as diferentes posições que estes possam ocupar fora dessa situação. O terceiro nível, o posicional ou intergrupal, leva em consideração as diferentes tomadas de posições ocupadas pelos atores sociais em meio às relações sociais. Os modelos que adotam este nível focalizam a dinâmica das relações que os grupos sociais mantêm uns com os outros grupos, sendo os fenômenos sociais dependentes da identificação dos indivíduos com esses grupos. Finalmente, o último nível, o ideológico ou societal, ocupa-se dos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. Neste sentido, na opinião de Doise (2002a), o estudo das representações sociais, enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, envolve os diferentes níveis de análise e beneficia-se da sua articulação.

Doise (2002a) considera que o estudo das representações sociais fundamenta-se em três hipóteses ou dimensões de análise: a organização do campo representacional, os princípios organizadores das diferenças individuais e a ancoragem social no sistema de significado simbólico. A primeira dessas hipóteses considera que diferentes membros de uma determinada cultura partilham efetivamente certas crenças comuns em relação a um determinado objeto social. Isto porque as representações são construídas em meio às relações de comunicação, que por sua vez implicam na existência de padrões de referências ou orientações comuns aos indivíduos. Essa hipótese sugere que a estrutura

das representações sociais está orientada por componentes atitudinais, a partir dos quais é possível identificar-se a dimensão avaliativa adotada pelos membros de um grupo social. Os estudos que se concentram nesta dimensão procuram identificar a percepção comum compartilhada sobre os direitos humanos.

A segunda hipótese sob a qual se pauta o estudo das RS enfatiza os princípios organizadores e sugere que a existência de relações entre as diferenças individuais e as representações sociais não devem ser desconsideradas. Para Doise (2002a, 2002b), as variações nas tomadas de posição são organizadas de forma sistemática. De acordo com essa hipótese, é possível explicar como e porque os indivíduos e grupos diferenciam-se nas relações estabelecidas com esses princípios. Os princípios organizadores são, de acordo com Doise (1992), construtos sociais que atuam na organização das dicotomias, adaptações, assimilações e sincronias que intervêm na dinâmica dos processos comunicativos a partir dos quais emergem as representações. Assim, a noção dos princípios organizadores introduz a ideia da variação interindividual no estudo das RS. Os estudos que se baseiam neste nível de análise avaliam a variabilidade das representações dos DH e analisam as dimensões subjacentes aos diferentes posicionamentos no campo representacional.

A terceira e última hipótese considera a ancoragem dos princípios organizadores das representações. Esta análise é realizada de três modos diferentes: investigando a ancoragem das representações nas atitudes individuais (nível psicológico), estudando a influência da pertença dos indivíduos nos grupos sociais sobre as representações (nível sociológico) e, analisando o posicionamento ideológico dos grupos sociais (nível psicossociológico). De acordo com essa hipótese, a hierarquia de valores, a percepção das relações entre grupos e categorias, bem como as experiências sociais compartilhadas, devem ser consideradas enquanto realidades simbólicas que ancoram as

tomadas de posição. Os estudos no campo dos direitos humanos que levam em consideração este nível têm o objetivo de identificar como as pertencas sociais e os discursos identitários e ideológicos se organizam para definir as representações que as pessoas têm dos direitos.

Diante das considerações apresentadas, é importante enfatizar que a teoria psicossociológica elaborada por Doise (1991, 1992, 2002a, 2002b) foi utilizada como aporte neste trabalho pelos aspectos que se seguem: por enfatizar o aspecto social no processo de elaboração das representações; por possibilitar a análise das RS a partir de diferentes níveis; por mencionar a possibilidade de mudança das RS, destacando o papel do conflito cognitivo como gerador de mudança e; por permitir identificar os princípios organizadores, as modulações individuais e as variáveis de ancoragem das RS sobre os DH.

Uma vez apresentada a teoria psicossociológica de Doise, convém ressaltar que a partir dela, teve início uma série de estudos com o objetivo de investigar a temática dos direitos humanos enquanto representações sociais. Com relação à conceituação para os direitos humanos, Doise (2002a) considera os DH como representações sociais normativas construídas ao longo das gerações e que servem como guia das práticas sociais. Orientado por essa definição e por suas hipóteses de análise, Doise e colaboradores, utilizando como base o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), vêm desenvolvendo vários estudos sobre os direitos humanos (Clémence, Doise, De Rosa & Gonzalez, 1995; Doise & Herrera, 1994; Doise, Staerklé, Clémence, & Savory, 1998; Doise, Spini, & Clémence, 1999; Doise, 2002a). Nessas pesquisas os autores respondem a questionamentos sobre como se organizam as representações acerca dos direitos humanos: que representações as pessoas têm sobre os DH? Quais os princípios organizadores dos direitos? Em que variáveis as

representações sociais dos direitos estão ancoradas? Inspirados nos estudos pioneiros desenvolvidos por Doise e seus colaboradores, pesquisadores brasileiros têm realizado estudos que corroboram em grande parte os achados de Doise e colaboradores, assim como também têm sido realizados outros de natureza inovadora, que buscam apreender informações não contempladas por seus precursores. No intuito de viabilizar a comparação dos resultados encontrados nos estudos realizados por Doise e seus colaboradores e pelos pesquisadores brasileiros com os resultados encontrados no presente estudo, a seguir, são apresentadas essas pesquisas.

Visando investigar o campo representacional dos DH e a existência da relação entre o senso comum sobre os direitos e o conteúdo da DUDH, Doise e Herrera (1994) realizaram uma pesquisa na cidade de Genebra com 96 profissionais de quatro categorias: jornalistas, estudantes de uma escola superior, estudantes universitários e funcionários de uma rede de televisão. Os participantes deveriam listar, espontaneamente, quais direitos conheciam. Os resultados obtidos por Doise e Herrera (1994) demonstraram que, de um modo geral, 40,00% dos participantes evocaram direitos que podiam ser relacionados com algum artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Foram observadas frequências mais elevadas nas citações aos artigos relacionados com as liberdades públicas e políticas (liberdade de pensamento, de religião, direito à livre associação), os princípios fundamentais (igualdade em dignidade e não discriminação), os direitos da pessoa (direito à vida e interdição da escravidão e da tortura), os direitos econômicos sociais e culturais (segurança social, direito ao trabalho, direito ao repouso, direito à educação, direito à vida cultural) e as relações entre pessoas e grupos (direito à vida privada, à livre circulação, à nacionalidade, ao casamento, etc.).

Ainda interessados no estudo da comunalidade no campo representacional dos direitos, Doise e colaboradores (Doise, Staerklé, Clémence & Savory, 1998) realizaram outra pesquisa junto a jovens estudantes da cidade de Genebra. Foi utilizado um questionário no qual se solicitou que os participantes enumerassem os direitos humanos por eles conhecidos. No que concerne às citações espontâneas dos direitos humanos, a análise dos dados obtida através de um programa de análise de correspondências para dados textuais (SPAD-T) possibilitou a identificação de três dimensões. Na primeira dimensão observou-se a oposição entre um polo positivo e outro negativo. O polo negativo reuniu as interdições e infrações aos direitos humanos, assim como tudo o que era necessário abolir (matar, bater, roubar, racismo, etc.). Em contrapartida, o polo positivo agrupou todas as citações que sinalizavam o respeito aos direitos formulados de maneira positiva (votar, viver, comer, morar, etc.). Na segunda dimensão as evocações fizeram referência a um polo concreto e outro abstrato. No primeiro polo foram agrupadas as citações aos direitos relacionados com a realidade dos participantes da pesquisa (moradia, família, educação, alimentação, etc.), no polo abstrato emergiram as citações que faziam referência a noções mais abstratas relacionadas com os direitos públicos (liberdade, igualdade, voto, etc.). Finalmente, na terceira dimensão foi observado um contraste entre tomadas de posição mais subjetivas (querer, ir, amar, acreditar, etc.) versus posicionamentos categoriais (racismo, mulheres, crianças, etc.). Ao considerarem o avanço da escolaridade como variável suplementar, os autores observaram, com o auxílio de uma Análise da Função Discriminante, uma relação entre o progresso na socialização e o aumento no número de direitos citados. Os autores constataram também que conforme a escolaridade aumentava as citações aos direitos passavam da perspectiva concreta para a abstrata.

Na segunda parte do instrumento utilizado na pesquisa realizada por Doise et al. (1998), foi apresentada uma lista contendo 30 exemplos de direitos, os quais os participantes julgaram, numa escala de 4 pontos, se se tratavam de bons ou maus exemplos de direitos. Os direitos que compunham essa parte do questionário baseavam-se nos artigos da DUDH e a finalidade dos autores era investigar os princípios organizadores dos direitos humanos.

Os dados foram analisados a partir de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais (AFCP), a qual demonstrou que os direitos avaliados pelos estudantes organizavam-se em quatro diferentes fatores, os quais foram considerados princípios organizadores dos direitos: *direitos concretos* (escolher a própria roupa, ter um cachorro, morar no país que se quer, etc.), *direitos fundamentais* (receber cuidados médicos, comer o necessário, viver com a família, ter um emprego, etc.), *direitos à recusa* (fumar, fazer greve, recusar ir à escola, recusar uma vacina, etc.) e *direitos públicos* (direito ao voto, fazer parte de um sindicato, direito à propriedade, etc.). os autores observaram que os itens que constituíram o segundo fator (direitos fundamentais) foram considerados os melhores exemplos de direitos segundo os participantes. Os autores observaram ainda que os direitos agrupados no terceiro fator (direitos à recusa) foram considerados os menos prototípicos entre os estudantes.

Também interessados em investigar os princípios organizadores dos DH, C. Camino, Galvão, Quirino, Moraes, Roazzi e Martin (2007) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários do norte e nordeste brasileiro. Além de buscarem verificar os princípios organizadores dos direitos, os autores também tinham como objetivo identificar se havia diferença entre estes princípios com relação à região na qual os participantes moravam. Os resultados obtidos através de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais (AFCP) demonstraram que os direitos citados pelos estudantes

organizavam-se em cinco fatores: *Decisões Relativas à Vida, Protesto Social, Direitos Concretos, Recusa de Controle Social e Defesa Pessoal*. A comparação entre as médias de cada um dos fatores indicou que as maiores médias pertenceram aos fatores *Defesa Pessoal e Direitos Concretos*. Ao compararem os resultados de seu estudo com os do estudo desenvolvido por Doise et al. (1998), C. Camino et al. (2007) observaram uma semelhança entre quatro fatores considerados princípios organizadores dos direitos, o que, para os autores brasileiros significa que a idade e o nível de escolaridade, mais do que a própria cultura, afetam a configuração dos princípios organizadores.

Spini e Doise (1998) realizaram uma investigação com o objetivo de identificar os princípios organizadores de estudantes sobre seu envolvimento com os direitos humanos. Os participantes responderam a um questionário no qual foi apresentada uma escala bipolar de 9 pontos, na qual deviam indicar o seu grau de envolvimento (se para mais ou para menos) com certos tipos de direitos. Também foi solicitado aos estudantes que indicassem o nível de envolvimento do governo para com estes mesmos direitos. Os resultados revelaram que a responsabilidade sobre o envolvimento com os direitos foi representada pelos estudantes através de duas dimensões: governamental-pessoal (quando se considerava a pessoa a quem era atribuída a responsabilidade) e abstrato-concreto (quando se considerava o nível de comprometimento). A combinação das duas dimensões resultou em quatro princípios organizadores: pessoal-concreto, governamental-concreto, pessoal-abstrato e governamental-abstrato. Analisando as médias de cada um dos fatores (pessoal-concreto, pessoal-abstrato, governamental-concreto e governamental-abstrato) a partir de uma Análise Multivariada de Variância, Spini e Doise (1998) concluíram que: o governo era quem mais se envolvia com os direitos humanos, tanto na dimensão concreta quanto na abstrata, embora devesse fazer mais pelos direitos do que o fazia na realidade e; de um modo geral, os participantes

julgaram que eles deveriam se comprometer mais com os direitos do que o faziam concretamente, uma vez que a média observada no fator “pessoal abstrato” foi superior à média do fator “pessoal concreto”.

Inspirados no estudo realizado por Spini e Doise (1998), C. Camino, L. Camino, Pereira e Paz (2004) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de investigar as representações que estudantes universitários tinham do seu envolvimento e do envolvimento do governo com respeito aos direitos humanos e sobre a inserção social desses estudantes. Os participantes responderam ao questionário elaborado por Spini e Doise (1998), adaptado para o contexto brasileiro. Para avaliar a estrutura dos princípios que organizavam a percepção dos estudantes sobre o envolvimento no cumprimento dos direitos, os autores realizaram uma Análise Fatorial dos Componentes Principais. Os resultados indicaram que os quatro princípios organizadores descritos por Spini e Doise (1998) foram utilizados pelos universitários brasileiros. Os autores observaram ainda que, para os estudantes, eles tinham um maior envolvimento pessoal com o cumprimento dos direitos do que o governo e que este envolvimento acontecia mais de forma abstrata do que concreta.

A análise dos dados através de uma Regressão Múltipla indicou que as variáveis psicossociais (idade, tempo de curso, participação em movimentos sociais e simpatia partidária) influenciavam no nível de envolvimento dos indivíduos com os DH e na percepção deles em relação ao envolvimento do governo brasileiro. Desta forma, aqueles participantes que tinham mais tempo de universidade e demonstraram maior simpatia pelos partidos de direita julgaram-se menos envolvidos de forma concreta com o cumprimento dos direitos, pois acreditavam que o governo ocupava-se concretamente com a garantia dos direitos. Por outro lado, os participantes mais velhos e que faziam parte de movimentos sociais demonstraram uma visão mais crítica com relação à

participação concreta do governo na defesa dos direitos. Os resultados encontrados por C. Camino et al. (2004) confirmaram a existência dos quatro princípios organizadores com relação ao envolvimento com os DH encontrados por Doise e Spini (1998), assim como também o julgamento dos participantes de que deveriam fazer mais pela defesa dos direitos do que realmente o fazem. Entretanto, a constatação de que, em geral, o envolvimento pessoal era superior ao envolvimento governamental, contrariou os resultados obtidos por Spini e Doise (1998). Estes últimos resultados, segundo C. Camino et al. (2004) sugerem que os estudantes brasileiros, ao menos no nível concreto, mostraram-se mais críticos em relação ao governo do que os estudantes suíços.

Pereira e L. Camino (2003) desenvolveram uma pesquisa com universitários paraibanos visando identificar os princípios organizadores do envolvimento com os DH, bem como a relação desses princípios com o posicionamento político dos estudantes. Participaram do estudo 400 estudantes universitários, os quais responderam a um instrumento constituído pela escala do envolvimento com os direitos já apresentada anteriormente (C. Camino et al., 2004; Spini & Doise, 1998). A participação política dos estudantes foi avaliada a partir de um questionário de ativismo político, no qual foram apresentadas 10 atividades típicas de lutas estudantis (manifestações contra o desemprego, protestos contra a violência, lutas reivindicatórias nas universidades, atividades nas campanhas eleitorais, etc.) e solicitado que os participantes indicassem, numa escala de 5 pontos, o seu grau de concordância com as situações apresentadas.

Ao analisar os dados relativos à escala do envolvimento com os DH a partir de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais, Pereira e L. Camino (2003) identificaram 4 fatores, os mesmos encontrados por Spini e Doise (1998) em sua pesquisa: pessoal-concreto, governamental-concreto, pessoal-abstrato e governamental-abstrato. Após a identificação desses fatores, Pereira e L. Camino (2003) realizaram

uma Análise de Variância para medidas repetidas, para verificarem a quem era atribuída a responsabilidade pela garantia dos direitos na perspectiva dos participantes. Os resultados demonstraram que, para os estudantes, seu nível de envolvimento concreto com os direitos era maior que o do governo brasileiro e que seu nível de envolvimento abstrato com os direitos era maior que o envolvimento pessoal concreto. Os autores constaram ainda que, no nível concreto, os estudantes percebem-se mais envolvidos do que o governo e, no nível abstrato, eles julgaram que o governo deveria se envolver mais do que eles próprios.

Quanto à participação política dos estudantes, a análise dos itens apresentados por meio de uma AFCP mostrou a existência de um único fator, o que, para os autores, foi suficiente para a construção de um indicador de ativismo político dos estudantes. Com relação à simpatia partidária, observou-se que quase metade dos participantes declarou não ter preferência por nenhum partido político. Por fim, os autores realizaram um conjunto de Regressões Múltiplas para verificar a influência do ativismo político e da simpatia partidária na representação que os estudantes tinham de seu envolvimento e do governo brasileiro com os direitos humanos. Os resultados das análises demonstraram que: o envolvimento pessoal-abstrato e o pessoal-concreto relacionaram-se positivamente com o ativismo político; o envolvimento governamental-abstrato relacionou-se negativamente com a simpatia pelo partido PFL e; com relação ao envolvimento governamental-concreto e sua relação com a simpatia partidária, os estudantes que declararam simpatizantes do PMDB apresentaram uma visão positiva da ação do governo, enquanto os simpatizantes pelo PT apresentaram uma visão crítica.

Os resultados desta pesquisa contrariam os resultados encontrados por Spini e Doise (1998), no qual a responsabilidade pelo cumprimento dos direitos, a nível concreto, foi atribuída ao governo, mas corroboram os resultados encontrados por C.

Camino et al. (2004). O fato da diferença entre o envolvimento pessoal e governamental ocorrer apenas no nível concreto, segundo Pereira e L. Camino (2003), pode estar relacionado à história política do Brasil, a qual é marcada por uma imagem negativa cultivada acerca do governo brasileiro ou por representações difundidas segundo as quais os países de Primeiro Mundo dão mais importância aos direitos que os países de Terceiro Mundo.

Com o objetivo de verificarem os princípios organizadores com relação ao envolvimento com os direitos e sua ancoragem em sistemas de valores, Pereira, Ribeiro e Cardoso (2004) realizaram um estudo com estudantes universitários. Os autores constataram que, assim como na pesquisa realizada por Spini e Doise (1998), o envolvimento com os direitos organizou-se em quatro níveis: *Pessoal-Concreto*, *Governamental Concreto*, *Pessoal-Abstrato* e *Governamental Abstrato*. Os resultados desta pesquisa mostraram que, para os estudantes, eles envolviam-se mais na garantia dos direitos quando comparados ao envolvimento do governo, o que corrobora os resultados encontrados por Spini e Doise (1998) e C. Camino et al. (2004). Além disto, os participantes julgaram que seu grau de envolvimento na dimensão concreta é menor do que na dimensão abstrata, ou seja, para esses estudantes, eles deveriam envolver-se mais na garantia dos DH do que realmente o fazem. Com relação ao envolvimento abstrato do governo na garantia dos direitos, os estudantes consideraram que o Estado deveria fazer mais pela promoção dos DH do que aquilo que de fato é feito, resultados estes que coincidem com os que foram encontrados por C. Camino et al. (2004).

Outro objetivo do estudo realizado por Doise et al. (1998) foi identificar a ancoragem das representações sociais dos direitos humanos na atitude institucional e na simpatia ideológica. Num primeiro momento, foi apresentada aos participantes uma lista contendo uma série de instituições (família, escola, Cruz Vermelha, movimentos

ecológicos, jornais, partidos políticos, instituições financeiras, etc.) e solicitado que eles apontassem, numa escala que variava de 1 a 4, o quanto aquelas instituições era úteis para eles próprios e para a sociedade. Posteriormente, foi solicitado que os participantes indicassem o quanto gostavam, não gostavam ou desconheciam os seguintes itens: democracia, igualdade, poder, tradições, dinheiro, direitos humanos, solidariedade, partidos políticos de esquerda e de direita e liberdade. Estes itens foram denominados de “ideias de força”, e foram consideradas as variáveis psicossociológicas que ancoravam as representações sociais dos direitos humanos.

No que diz respeito à tomada de posição dos indivíduos no domínio institucional, a análise das respostas a partir de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais (AFCP) demonstrou, considerando o conjunto das questões sobre a utilidade das instituições na esfera pessoal e na social, a existência de dez fatores: o primeiro fator foi constituído pela Cruz Vermelha, hospitais, movimentos ecológicos, ONU e tribunais, considerando a utilidade na esfera social; o segundo foi constituído pelas mesmas instituições do primeiro, excetuando-se os movimentos ecológicos de utilidade pessoal; o terceiro incluiu os planos de saúde e bancos (ambos de utilidade pessoal e social); o quarto fator agrupou os itens das escalas de utilidade pessoal e social relativos à mídia, aos jornais e à televisão; o quinto incluiu as organizações femininas de utilidade pessoal e social e os movimentos ecológicos de utilidade pessoal; o sexto foi formado pela escola de utilidade pessoal e social; o sétimo fator foi composto pela religião de utilidade pessoal e social; o oitavo agrupou os itens relacionados às associações esportivas de utilidade pessoal e social; o nono, pelos partidos políticos de utilidade pessoal e social e; o décimo fator foi constituído pelos itens relativos à família de utilidade pessoal e social. Analisando o processo de ancoragem dos DH frente às instituições apresentadas, Doise et al. (1998) verificaram que uma maior atribuição à

utilidade da escola, uma maior favorabilidade aos movimentos ecológicos e movimentos feministas estavam associadas de forma negativa à consideração prototípica dos direitos concretos e de recusa.

Por fim, com relação aos resultados relativos à ancoragem das representações dos DH na simpatia ideológica dos participantes, a realização de uma Análise de Correspondência demonstrou a existência de dois fatores: *Apolitismo* e *Coletivismo*. Ao analisarem estas ideologias como pontos de ancoragem para os posicionamentos dos participantes no campo dos direitos humanos, Doise et al. (1998) identificaram que os coletivistas fizeram mais escolhas prototípicas a favor dos direitos fundamentais e públicos, sendo o oposto observado quando se analisou os resultados dos participantes que adotaram a visão apolítica.

Com o objetivo de identificarem a ancoragem dos princípios organizadores das representações sociais dos direitos humanos na atitude institucional e na simpatia ideológica, C. Camino et al. (2007) solicitaram aos participantes de sua pesquisa que indicassem a utilidade das instituições apresentadas no questionário, considerando a esfera pública (útil para os outros) e privada (útil para si mesmo). Após análise dos dados a partir de uma AFCP, os resultados indicaram a existência de diferença nos escores médios dos fatores e que as maiores médias foram observadas nos fatores *Organizações Básicas*, *Religião*, *Organizações de Defesa Social*, *Organizações Humanitárias*, *Organizações de Defesa Pessoal* e *Finanças*. Os resultados coincidiram com os achados de Doise et al. (1998) no que tange ao número de fatores, mas diferiram no que diz respeito às denominações recebidas, tendo em vista que apenas cinco dos dez fatores foram idênticos nos dois estudos.

Com relação à simpatia ideológica, a AFCP indicou a existência de dois fatores: *Liberalista* e *Tradicionalista*. A comparação entre a média destes fatores demonstrou

que elas diferenciavam-se entre si significativamente e que a o maior escore médio pertenceu ao fator *Liberalista*. C. Camino et al. (2007) observaram que, embora a análise para identificação dos fatores não tenha sido a mesma, os fatores encontrados em seu estudo correspondem aos encontrados por Doise et al. (1998), nos quais a simpatia ideológica foi representada através do coletivismo e do apolitismo.

Após terem sido analisados através da AFCP, os dados da pesquisa de C. Camino et al. (2007) foram submetidos a uma Análise de Regressão Múltipla para verificar a ancoragem dos princípios organizadores das representações dos DH na atitude institucional e na simpatia ideológica. Os resultados das análises indicaram que as variáveis preditoras (atitude institucional e simpatia ideológica) influenciaram significativamente, tanto de forma positiva quanto negativa, os princípios organizadores dos DH. Com relação à comparação dos resultados entre os estudantes que moravam na região norte com os dos estudantes que moravam na região nordeste do país, observou-se que os moradores da região nordeste apresentaram escore médio significativamente superior no fator *Protesto Social* quando comparados aos estudantes da região norte. Na perspectiva dos autores, este resultado pode estar relacionado ao fato de haver um maior número de filiados aos movimentos e comissões em defesa dos direitos na região nordeste, bem como ao fato dos nordestinos terem conquistado mais direitos socioeconômicos que os nortistas.

No que tange à ancoragem dos princípios organizadores do envolvimento com os direitos no sistema de valores, Pereira et al. (2004) constataram que a adesão ao sistema pós-materialista contribui com o aumento do envolvimento no nível *Pessoal-Abstrato* e a adesão ao sistema materialista diminui esse envolvimento. Essa oposição também foi observada no nível *Governamental-Abstrato*: quanto maior a adesão ao sistema pós-materialista, maior a percepção de que o governo deveria envolver-se mais

com os DH. Os resultados do estudo mostraram ainda que o envolvimento *Pessoal-Concreto* está ancorado no sistema de valores religiosos: quanto maior a adesão aos valores deste sistema, maior a percepção dos estudantes de que estavam envolvidos de forma concreta com a garantia dos direitos.

Conforme já explicitado, os estudos pioneiros realizados por Doise e seus colaboradores serviram de inspiração para pesquisadores brasileiros que demonstraram interesse em investigar aspectos não contemplados pelas pesquisas de Doise, tais como a definição do termo “direitos humanos” e a fonte a quem era atribuída o conhecimento sobre os direitos (quem lhe falou sobre os direitos humanos). A seguir são apresentados os principais resultados destas pesquisas.

Em 2004, C. Camino realizou uma pesquisa com 160 estudantes, com idades variando de 8 a 18 anos, sendo 80 crianças e 80 adolescentes, de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa - PB. Dentre outros, os objetivos da pesquisa foram: verificar o desenvolvimento da concepção dos direitos humanos da infância até o final da adolescência, quais os direitos citados espontaneamente pelas crianças e adolescentes e como eles se organizavam e quais os princípios organizadores desses direitos.

Com relação à definição dos DH, os resultados indicaram que, quando comparadas aos adolescentes, as crianças deram mais respostas categorizadas como Não Pertinentes (respostas em branco, sem sentido e tautológicas) e Pouco Pertinentes (respostas em que foi ressaltada uma perspectiva restrita e individual sobre os direitos). Ainda com relação à conceituação dos direitos, C. Camino (2004) observou uma evolução considerando-se a idade dos participantes, tendo em vista que os adolescentes deram respostas do tipo Pouco Elaboradas (respostas em que foi apresentada uma visão um pouco mais generalizada dos direitos) e Bem Elaboradas (respostas em que foi apresentada uma visão mais ampla e universal dos direitos). No que tange à influência

do contexto socioeducativo (escola pública x escola privada), não foram verificadas diferenças significativas.

Quando questionados sobre os direitos que eles conheciam, os participantes mencionaram, de um modo geral o direito à Educação, ao Lazer, à Alimentação e à Moradia. A respeito da fonte do conhecimento acerca dos direitos, a autora verificou a existência de uma diferença significativa entre os dois grupos de participantes: as crianças, mais do que os adolescentes, disseram receber informação sobre os direitos através da Família em contrapartida, os adolescentes afirmaram que o conhecimento acerca dos direitos era transmitido através da Mídia e da Escola. Em relação às diferenças encontradas entre os tipos de escola, os estudantes da rede pública, mais do que os da rede privada, disseram que aprenderam sobre os direitos sozinhos. Já os estudantes da rede privada, mencionaram a Mídia como fonte de conhecimento.

Com o objetivo de identificar os princípios organizadores dos direitos tendo por base a Declaração dos Direitos das Crianças, C. Camino (2004) ainda elaborou um instrumento que constava de uma lista de 18 direitos. Os participantes indicaram, em uma escala de 4 pontos, o quanto consideravam importantes cada um dos direitos apresentados. Os dados dessa escala foram submetidos a uma Análise Fatorial Exploratória que apresentou uma configuração de três fatores, explicando 40,6% da variância. Os fatores obtidos foram: 1) Direitos Básicos (Ser bem cuidado, Ter cuidados especiais quando tiver alguma deficiência, Ser respeitado, Ter saúde, Ter uma família, Ter proteção contra violência, Ter casa e Ter o que comer); 2) Direito à Liberdade / Contestação (Não ser obrigado a trabalhar, Dizer o que pensa, Não ser maltratado, Não querer ir para a escola); e 3) Direitos Concretos (Ter roupas, Ter um cachorro, Ter amigos para brincar mesmo que sua cor seja diferente e Brincar).

Também interessados em investigar o conhecimento sobre os direitos, Galvão, Da Costa e C. Camino (2005) realizaram um estudo junto a adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em duas diferentes instituições. Os autores verificaram que os adolescentes possuíam um conhecimento restrito dos direitos, uma vez que só citaram 14 diferentes tipos de direitos, os quais estavam relacionados a 10 artigos da DUDH. Dentre esses direitos, os mais citados nas duas instituições foram: trabalho, liberdade e educação. Além disso, os participantes também denunciaram direitos que, na sua concepção, não eram respeitados dentro das instituições, tais como: direito à assistência médica, às visitas dos familiares, a atividades recreativas, bem como o relato dos maus tratos.

Com o objetivo de investigar quais os DH que estudantes secundaristas que assistiam a dois telejornais (um nacional e outro local) percebiam que eram veiculados nesses jornais e a fonte atribuída a esse conhecimento, Fernandes e C. Camino (2006) realizaram uma pesquisa com adolescentes da cidade de João Pessoa - PB. De acordo com os resultados, observaram que: a televisão foi apontada pela maioria dos participantes como a principal fonte de informação sobre os DH, seguida pela família e pela escola; embora tendo ouvido falar sobre os direitos, os estudantes, em sua maioria, tiveram dificuldades em definir o que era um direito; os direitos mais citados pelos estudantes foram os direitos sociais (educação, moradia saúde, trabalho) e os individuais (ser respeitado, direito à cidadania, ao voto, à segurança). Constataram ainda que, segundo os respondentes, algumas informações vinculadas pela televisão reforçavam a ideia de que os DH só serviam para proteger bandido. Os resultados desse estudo assemelharam-se ao de Doise e Herrera (1994) no que diz respeito aos direitos citados pelos participantes.

C. Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006) realizaram uma pesquisa com 60 adolescentes que passavam os dias nas ruas, 52 crianças e adolescentes que viviam em um abrigo e 60 adolescentes em situação de ressocialização. Os principais objetivos do estudo foram: verificar se os participantes sabiam o que é ter um direito, quais os direitos conhecidos e a fonte deste conhecimento. Quanto ao conhecimento dos direitos, a maioria das crianças e adolescentes que passavam os dias na rua disse que não sabia o que era ter um direito; o oposto foi observado no grupo das crianças e adolescentes do abrigo e dos adolescentes em ressocialização, embora estes participantes tenham demonstrado uma dificuldade em definir o termo direito. Dentre os que alegaram saber quais eram os direitos conhecidos, nos três grupos, o direito citado com maior frequência foi o direito à educação.

Em relação à fonte do conhecimento, a maioria dos adolescentes em condição de rua citou os professores e a escola como fonte deste conhecimento, o que também foi observado entre as crianças e adolescentes do abrigo; já para os adolescentes em ressocialização, a própria instituição ressocializadora foi indicada como a principal fonte deste conhecimento. Os resultados dessa pesquisa ampliaram a proposta de Doise e Herrera (1994), Doise et al. (1998) na medida em que, além do conhecimento sobre o tema, buscaram identificar as fontes sobre o conhecimento dos DH e a definição dada.

C. Camino (2008) realizou um estudo que teve como participantes adolescentes de três diferentes contextos sociais: estudantes, adolescentes em ressocialização e adolescentes em situação de rua. Os objetivos deste estudo foram: averiguar se o contexto influenciava no conhecimento desses jovens sobre seus direitos, a quem era atribuída a responsabilidade pela garantia dos direitos e qual a fonte de informação sobre os DH, segundo os participantes. Para os adolescentes, os direitos mais conhecidos foram: o direito à educação, à alimentação, ao lazer e à moradia, direitos

estes que se relacionam com algum dos artigos da DUDH. Os participantes, de um modo geral, não souberam definir o termo “direito”, citando, no máximo, respostas pouco elaboradas ou mencionando exemplos de direitos. Quando questionados sobre onde ou com quem tinham ouvido falar sobre os direitos, os adolescentes citaram, principalmente, a mídia, a escola e a família.

Finalmente, com relação à responsabilidade atribuída à garantia dos direitos, C. Camino (2008) verificou que, no nível abstrato, o Governo foi apontado pelos três grupos como sendo o mais responsável pela garantia dos direitos. Entretanto, quando foi solicitado que os adolescentes indicassem, no nível concreto, quem de fato era responsável pelo cumprimento dos direitos, foram observados os seguintes resultados: os estudantes, mais que os adolescentes dos outros grupos, indicaram o Governo como sendo o mais responsável pela garantia dos direitos; os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa atribuíram esta responsabilidade, sobretudo, aos Pais; e, os adolescentes que passavam o dia na rua indicaram, mais que os outros adolescentes, que nenhuma das três instituições (Governo, Pais e Escola) garantia o respeito a esses direitos.

Com relação à responsabilidade atribuída à garantia dos direitos, os resultados do estudo de C. Camino (2008) demonstraram que, quando considerada a dimensão abstrata, os resultados são semelhantes aos encontrados por Spini e Doise (1998), nos quais os participantes julgaram que a responsabilidade pela garantia dos direitos deveria ser do Governo. Esta mesma semelhança pôde ser observada quando se considerou a dimensão concreta, uma vez que os participantes dos dois estudos reconheceram que, na realidade, o Governo não tem mostrado empenho na garantia dos direitos, ficando esta responsabilidade atribuída a outras pessoas ou instituições.

Com o objetivo de conhecer a concepção dos educadores sobre os DH, Paz (2008) realizou um estudo com professores de escolas públicas e privadas. Os resultados obtidos por meio de uma análise de conteúdo mostraram que os professores consideravam os DH, sobretudo, como: “Cidadania”, incluindo-se o reconhecimento e conquista de espaços na sociedade; um Complemento dos Deveres, ou seja, as pessoas devem ter direitos desde que cumpram seus deveres; Satisfação das Necessidades Básicas e; como algo Imanente, ou dado pela sociedade àqueles que merecem. A autora constatou que foram citados diferentes tipos de direitos, os quais foram agrupados em duas categorias: a primeira composta pelos Direitos Sociais (saúde, alimentação, moradia, etc.) e a segunda, composta pelos Direitos Individuais (liberdade, vida, igualdade, etc.). Com relação aos direitos mencionados pelos participantes, os resultados assemelham-se aos encontrados por Doise e Herrera (1994), em que foram observadas altas frequências nas citações aos direitos sociais e às liberdades individuais.

Com objetivos semelhantes aos do estudo de C. Camino (2004), Feitosa (2009) realizou uma pesquisa com 400 participantes, entre crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas, visando investigar seu conhecimento sobre os DH. Em sua pesquisa, a autora observou que: no que se refere à conceituação do que é ter direito, houve diferenças significativas relacionadas às idades semelhantes às verificadas por C. Camino (2004). As crianças, mais do que os adolescentes, definiram o direito por meio de exemplos ou emitiram respostas classificadas como Não Pertinentes; os resultados relacionados à fonte de conhecimento sobre os DH indicaram diferenças significativas em função da idade e do contexto socioeducativo dos participantes. As crianças citaram mais do que os adolescentes a escola ou ninguém como fontes de informação sobre os direitos. Os adolescentes, mais do que as crianças, citaram a mídia e os amigos. Quando considerados os contextos socioeducativos, os estudantes de escolas públicas

consideraram os amigos ou como a fonte de informação sobre os DH, já os estudantes de escolas privadas consideraram a escola como fonte de conhecimento sobre os DH.

A partir da pesquisa realizada por C. Camino et al. (2006), Santos (2009) desenvolveu um estudo junto a profissionais que trabalhavam numa instituição de ressocialização para adolescentes privados de liberdade. Neste estudo a autora verificou: as RS dos participantes sobre os DH, os níveis de envolvimento atribuídos à garantia dos direitos; a definição, o conhecimento e a fonte do conhecimento sobre os DH e; a importância atribuída aos direitos.

De um modo geral, os resultados indicaram que os participantes apresentaram dificuldade em definir o termo “direitos humanos”; dentre os direitos mais citados pelos participantes estavam: saúde, liberdade, educação e moradia. Os menos citados foram bem-estar, reivindicação, respeito, votar, não ser agredido e privacidade; as pessoas ou meios através dos quais os participantes tinham ouvido falar dos direitos foram, sobretudo, a mídia e dentro da própria instituição; a respeito da garantia e defesa dos direitos, constatou-se que, para os entrevistados, todas as entidades mencionadas no questionário (Família, Escola, Governo, Instituição de Ressocialização, Ele Mesmo e Cidadãos Brasileiros) deveriam ser muito responsáveis pela garantia e defesa dos direitos, mas que, na realidade, apenas eles mesmos e a instituição assumiam a responsabilidade.

Com relação às RS dos DH, Santos (2009) constatou que as representações dos funcionários sobre os direitos foram objetivadas em dois tipos de posicionamento: um completamente favorável e um outro que criticava sua aplicação. Essas representações foram pautadas nas experiências vivenciadas em dois diferentes contextos: dentro e fora da instituição ressocializadora. Além disto, observou-se que os participantes

sustentavam a ideia de que os direitos humanos só serviam para proteger presos e bandidos.

Analisando os estudos ora apresentados, é possível tecer algumas considerações com relação aos seus resultados. A primeira delas diz respeito à ausência de variabilidade com relação às populações investigadas. Embora tenham contado com a participação de profissionais liberais, agentes socializadores e ressocializadores, crianças e adolescentes em situação de exclusão social, a maioria dos estudos foi realizada com estudantes (universitários e secundaristas). Contudo, este aspecto parece não significar uma limitação, tendo em vista que os resultados obtidos através dos estudos demonstraram existir um certo consenso com relação aos objetivos investigados pelos pesquisadores.

No que tange aos objetivos propostos nas pesquisas apresentadas, observou-se que os pesquisadores propuseram-se a investigar: o campo representacional dos DH, os princípios organizadores dos direitos, as variáveis sociodemográficas e psicossociológicas nas quais se ancoravam as representações sobre os DH, as definições atribuídas aos direitos e as fontes atribuídas ao conhecimento dos mesmos.

Com relação aos resultados encontrados nas pesquisas, considerando os objetivos nelas propostos, é possível afirmar que, no que tange ao campo representacional dos direitos humanos, embora tenham sido observadas variações na frequência com que foram citados, existe um conhecimento universalizado sobre os DH, na medida em que se observou que os direitos mencionados foram semelhantes em diferentes amostras e que os mesmos estabeleciam ligação com os direitos mencionados na DUDH. Isso demonstra que, de certa forma, existe um empenho quanto à divulgação dos DH. A respeito dessa divulgação, observou-se que as principais fontes apontadas como responsáveis pela transmissão do conhecimento sobre os DH foram a mídia, a

escola e a família, mas que essa divulgação não se dá de modo satisfatório, acarretando a construção de concepções restritas e discriminatórias, como no caso da concepção de que os DH servem apenas para defender presos e bandidos.

Os resultados indicaram também a existência de princípios organizadores dos direitos, apesar de que esses princípios variaram um pouco em função das populações investigadas. Esta diferença pode ser observada, sobretudo, quando são considerados os resultados relativos aos princípios organizadores do envolvimento com os DH. Embora os estudos realizados no contexto europeu e no brasileiro tenham mostrado a existência de duas dimensões (concreta e abstrata) e de quatro princípios organizadores dos direitos (pessoal-concreto, governamental-concreto, pessoal-abstrato e governamental-abstrato), os resultados das pesquisas mostraram que no contexto europeu as pessoas demonstraram maior credibilidade com o governo na dimensão concreta, ou seja, nos países de primeiro mundo os cidadãos acreditam que o governo cumpre efetivamente seu papel de defensor e promotor dos direitos.

Uma outra constatação diz respeito à ancoragem das representações dos DH em variáveis sociodemográficas e psicossociológicas. Os estudos aqui apresentados demonstraram que a religião, o grupo de pertença, a adesão a sistemas de valores, a participação política, a simpatia ideológica e a atitude institucional levaram os participantes a serem mais favoráveis a determinados tipos de direitos assim como influenciaram a sua percepção do envolvimento na garantia dos DH.

Embora todos os estudos aqui mencionados tenham contribuído para a compreensão de como se organizam as representações dos direitos e para a identificação das variáveis que influenciam nesta organização, em nenhuma das pesquisas apresentadas investigou-se a possibilidade da mudança destas representações. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta-se numa posição de inovação ao propor averiguar

se práticas educativas em direitos humanos seriam capazes de promover uma mudança nas representações sociais sobre os DH. Acredita-se que para averiguar o efeito de práticas educativas na mudança dessas representações, seria necessário realizar um programa de intervenção no qual as representações fossem avaliadas antes e depois da intervenção. Tendo em vista essas metas, a atenção no próximo capítulo volta-se para a Educação em Direitos Humanos (EDH) e, posteriormente, para a contextualização dos direitos humanos no campo da moralidade, destacando ainda os programas de intervenção e os instrumentos utilizados para avaliar as mudanças esperadas nas práticas interventivas.

3- Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos –EDH- compreende um processo sistemático e multidimensional, o qual tem por objetivos orientar e formar sujeitos de direitos a partir de reflexões produzidas por diversas áreas do conhecimento (Candau, 2008). Na perspectiva desta autora, a EDH sustenta-se nos conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e tem como alicerce um conjunto de valores, atitudes e práticas que viabilizem a construção de uma cultura de paz.

A necessidade da realização de uma educação voltada para os direitos humanos partiu da análise de diferentes culturas e sociedades. A partir de um olhar crítico sobre o processo de globalização, constatou-se a supremacia do neoliberalismo, que por meio de suas ideologias acentuaram a exclusão em suas diferentes formas e manifestações (Candau, 2007). Dentro deste contexto, faz-se necessário buscar estratégias para a afirmação de uma cultura de direitos humanos, capaz de favorecer o processo de democratização por meio da afirmação dos direitos fundamentais de cada indivíduo e de grupos sociais, notadamente dos direitos sociais e econômicos. Entretanto, segundo Benevides (2007), Bittar (2007) e Claude (2005) a promoção dos direitos requer a consciência sobre o papel da educação na construção de uma sociedade fundamentada no respeito. Para os autores, a promoção e a garantia dos direitos estão relacionadas com a compreensão de que somente com a educação é possível promover condições que levem ao reconhecimento da dignidade humana e à justiça social.

Segundo Dias (2007), abordar a temática da Educação em Direitos Humanos implica em se discutir o caráter inalienável da educação enquanto um direito constitutivo do indivíduo. Autoras como Schilling (2008) e Boto (2005) compactuam com este pensamento, acrescentando que a educação é o único processo que confere ao

homem sua condição de ser humano e possibilita-lhe o acesso a outros direitos. Nesta linha de raciocínio, Dias (2007) afirma que a educação, enquanto um direito fundamental, foi sistematizada ao longo da história por meio de documentos, campanhas e movimentos que tinham por objetivo afirmar e legitimar os direitos da pessoa humana. Corroborando este pensamento, Pompeu (2005) identifica no contexto da Revolução Francesa os primeiros registros acerca da preocupação com a educação enquanto um direito humano. Segundo esta autora, a Declaração Francesa, datada de 1789, apresenta em seu conteúdo o repúdio à ignorância, indicando que a instrução do ser humano proporciona-lhe meios de promover sua emancipação intelectual e política. Desta forma, a educação constitui-se não só como um direito, mas também como uma necessidade humana, que deve ser oferecida a todos os cidadãos. A Declaração Jacobina, assinada em 1793, também no contexto francês, reforça a questão da necessidade em se instruir os cidadãos. Posteriormente, a Constituição Francesa de 1848, declara a liberdade do ensino e a gratuidade do ensino primário e profissionalizante, este último como uma garantia do indivíduo de ingressar no mercado de trabalho.

Dois séculos depois, precisamente em dezembro de 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), o direito à educação foi afirmado de forma mais precisa (Dias, 2007). De acordo com o conteúdo da DUDH, o direito à instrução deve ser orientado no sentido pleno do desenvolvimento da personalidade e do respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. A proposta de uma educação voltada para todos os cidadãos apresenta ainda como objetivos a promoção da compreensão, da tolerância e a amizade entre todos os povos, visando à manutenção da paz. A partir da Declaração de 1948, a formulação e a proteção do direito à educação deslocaram-se da esfera estatal para a internacional,

ampliando as possibilidades de proteção e exigibilidade dos direitos humanos, além de responsabilizar a sociedade civil quanto à defesa dos direitos para além das fronteiras nacionais (Rizzi, Gonzales & Ximenes, 2009).

O direito à educação, reconhecido na Declaração de 1948, transformou-se em norma jurídica internacional, principalmente, através do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e do Protocolo Adicional à Convenção Interamericana sobre os Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (1998) (Rizzi et al., 2009).

No contexto brasileiro, o reconhecimento ao direito à educação pode ser encontrado na Constituição Imperial datada de 1824 e na Constituição Republicana de 1891 (Favero, 1996), em ambas a educação é considerada um direito estendido a todos os cidadãos. Entretanto, somente com a promulgação da Constituição de 1934 foi que a ideia da educação, enquanto um direito, ganhou visibilidade. Ficou estabelecido que era dever dos poderes públicos e da família sua garantia. Contudo, conforme sinaliza Dias (2007), o direito à educação, enquanto preconizado na Constituição de 1934 e contextualizado no cenário social e político vivenciado à época no Brasil, não se caracterizava pela universalidade, uma vez que a educação não se direcionava a todos, mas sim aos indivíduos privilegiados que tinham condições financeiras para ter acesso à escola. A análise da situação permite concluir que o direito à educação proclamado na Constituição de 1934 não era efetivo, necessitando assim da oferta do ensino sob responsabilidade do Estado. No âmbito legislativo, tal necessidade só foi reconhecida na década de 60, quando a Emenda Constitucional de 1969, em plena ditadura militar, consagrou a o direito à educação de todos como um dever do Estado.

Na perspectiva de Favero (1996), a compreensão da distância entre a proclamação da educação como um direito de todos, presente na Constituição de 1934, e a imposição da obrigatoriedade do Estado de garantir o direito de fato, está na análise das condições históricas da sociedade brasileira. Particularmente nos anos compreendidos entre 1950 e 1960, intensificou-se o debate ideológico sobre a relação da educação com o desenvolvimento da nação, marcado pelo surgimento da Campanha em Defesa da Escola Pública. Tratava-se de um movimento cujos militantes debateram em relação à natureza da educação, além de questões envolvendo a universalidade da educação, a obrigatoriedade escolar e a gratuidade do ensino.

Porém, nas décadas de 60 e 70, sob a égide do governo militar, a sociedade brasileira testemunhou a restrição da democracia, tendo como resultado a subtração dos direitos civis e políticos da população, além das prisões, desaparecimento e mortes dos cidadãos que reivindicavam por estes direitos. Assim, de acordo com Favero (1996), apesar do direito à educação ter sido consagrado em 1934 e 1969 em constituições brasileiras, apenas a partir dos anos de 1980, em que se vivenciava o período de redemocratização do país, retomaram-se os debates sobre a questão dos direitos. Diante do novo contexto, foi promulgada a Constituição de 1988, na qual o direito à educação ganhou status de efetividade e passou a ser dever do Estado, da família e de toda a sociedade.

Posteriormente, em 1996, em função do debate sobre os direitos, os deveres e a liberdade de educar, resultantes das diferentes concepções sobre educação e qualidade do ensino, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). De acordo com esta lei o acesso à educação é “um direito de todos e um dever do Estado”, ressaltando-se, inclusive a possibilidade de se recorrer à esfera judicial caso o Estado não cumpra com sua obrigação de oferecer educação. Entretanto, Dias (2007)

destaca um aspecto contraditório inerente à LDB: embora tenha sido estabelecida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, tais prerrogativas só se aplicaram ao ensino fundamental. Segundo a autora, esta foi uma estratégia encontrada pelo Estado para que o direito à educação não fosse efetivado em sua plenitude, o que pode ser observado ainda nos dias atuais, em que a educação está longe de ser um direito para toda e qualquer pessoa. Neste sentido, mais do que o reconhecimento do direito à educação, é necessária sua efetivação, sobretudo fundamentada no princípio da igualdade, não apenas no que se refere ao direito fundamental, mas à condição de igualdade entre as pessoas.

A discussão acerca da importância do direito à educação remonta há séculos, conforme exposto anteriormente. De acordo com o apresentado, foi possível identificar os muitos documentos e movimentos em prol desse reconhecimento. Mas em meio às proteções de abrangência internacional, é importante destacar neste momento a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em 1993 na cidade de Viena, a qual realçou a relação entre o direito à educação e a evolução dos direitos humanos. Foi na declaração promulgada em Viena que se abriu espaço para o debate sobre a necessidade da Educação em Direitos Humanos. Desde então, concluiu-se que para se falar em uma Educação em Direitos Humanos, é preciso, pois, dar sentido ao que é educação e o que são os direitos humanos (Baruffi, 2006). Compreender a relação entre o direito à educação e a EDH é de igual modo indispensável. Segundo Benevides (2007), a relação entre o direito à educação e a Educação em Direitos Humanos pode ser estabelecida a partir da compreensão de que a educação é o caminho que viabiliza mudanças sociais e que a EDH possibilita a sensibilização e a conscientização das pessoas para o respeito à condição humana.

A Educação em Direitos Humanos é, de acordo com Tavares (2007), uma das principais formas de se combater as violações aos direitos humanos na atualidade, já que se trata de uma educação caracterizada pela tolerância, valorização da dignidade humana e da democracia. Trata-se de uma educação voltada para a mudança, utilizando para tal aspectos racionais e afetivos, destacando-se a empatia. É uma formação em que se enfatiza o respeito à dignidade humana a partir do debate e da vivência dos valores da igualdade, liberdade, justiça, cooperação, solidariedade, tolerância e paz (Benevides, 2007). Segundo a autora, espera-se que a partir da reflexão e da experiência de tais valores, os indivíduos comprometam-se com a mudança de práticas que impedem o efetivo respeito aos direitos humanos, contribuindo assim, para a formação de cidadãos que não apenas exijam a garantia de seus direitos, mas que sejam capazes de reconhecer e lutar pelos direitos das outras pessoas. Educar em direitos humanos significa, nestes termos, educar para saber que existem os “outros”, tão legítimos quanto “nós” (Aguirre, s/d). Na perspectiva deste autor, o processo de educar é também um processo de socialização, seja de um indivíduo, de um grupo ou de uma cultura, assim, a Educação em Direitos Humanos é um processo de socialização em uma cultura de direitos humanos.

Na concepção de Tavares (2007), a Educação em Direitos Humanos tem como finalidade atuar na formação da pessoa em todos os seus aspectos, contribuindo para o desenvolvimento de sua condição de cidadã ativa na luta pelo cumprimento dos deveres e na luta pelos direitos. Uma pessoa que participa de práticas de educação em direitos pode tornar-se capaz de atuar com autonomia frente às injustiças e desigualdades. É capaz ainda de reconhecer a igualdade de direitos do outro considerando os preceitos da diversidade, tolerância, respeito mútuo e solidariedade.

Propor uma conceituação para o que seja Educação em Direitos Humanos não é uma tarefa simples. Na realidade, a EDH não se define por meio de um conceito, mas em função de seus pressupostos teóricos e metodológicos e de suas experiências práticas. Mas embora não exista um conceito definido sobre o termo, Lara (s/d) apresenta uma definição de base proposta a partir da Década das Nações Unidas para a Educação (1995-2004), segundo a qual a Educação em Direitos Humanos:

“deve abarcar mais do que a mera ministração de informações e constituir numa mudança num amplo processo que dure por toda a vida, em que os indivíduos, independente de seu nível de desenvolvimento e da sociedade em que vivam, aprendam a respeitar a dignidade dos demais e os meios e os métodos para garantir esse respeito em todas as sociedades. Corresponde a atividades de capacitação, difusão e informação destinadas à criação de uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, transmitindo conhecimentos e mudando atitudes.”

Conforme propõe Benevides (2007), a EDH parte de três pressupostos fundamentais: 1) trata-se de uma educação de caráter permanente, continuado e global; 2) é uma educação voltada para a mudança na cultura e; 3) é uma educação em valores com o propósito de atingir componentes racionais e afetivos, não se tratando da mera transmissão de conhecimentos, devendo abranger igualmente educadores e educandos. Candau (2007), além de coadunar com tais pressupostos, acrescenta que a EDH deve abarcar três dimensões. A primeira diz respeito à formação dos sujeitos de direito. Nesta perspectiva, o processo de educar em direitos humanos consiste em possibilitar que os indivíduos percebam que os direitos não são uma questão de dádiva ou generosidade, mas resultam de articulações entre aspectos éticos, políticos, sociais e de práticas concretas. A segunda dimensão relaciona-se com o favorecimento do processo de empoderamento. Tal processo consiste em orientar os sujeitos de direito que, historicamente, tiveram menos poder de decisão na sociedade, desta forma, o empoderamento resulta na consciência de que toda pessoa tem o potencial de ser sujeito de sua vida e ator social. A terceira dimensão diz respeito aos processos de mudança

necessários à construção de sociedades verdadeiramente humanas e democráticas. Esta última dimensão relaciona-se com o resgate da memória, com a ruptura da cultura do silêncio e da impunidade.

Diante dos objetivos e justificativas para a realização da Educação em Direitos Humanos, surge o questionamento: como é possível educar em direitos humanos? Zenaide (2005) sinaliza que, anterior à elaboração de qualquer estratégia de intervenção nesta área, é preciso ter em mente que a EDH é perpassada por vários pressupostos teórico-metodológicos, os quais devem ser levados em consideração no momento da elaboração da proposta. O primeiro deles diz respeito à visão crítica inerente ao processo da EDH, por consequência, deve-se ter em mente que não se pode adotar posicionamentos neutros com relação aos direitos. É possível mencionar também que a EDH deve promover a ética não apenas no sentido de denunciar violações aos direitos, mas no de permitir a elaboração de novas formas de pensar, agir, relacionar-se consigo mesmo e com o outro. Outro pressuposto norteador é que a EDH fundamenta-se na universalidade, indivisibilidade, interdependência e inviolabilidade dos direitos. Educar em direitos humanos implica na criação de uma multiplicidade de possibilidades e metodologias de ação.

Através da Educação em Direitos Humanos é possível discutir os conteúdos e as práticas institucionais e sociais, promovendo-se a ressignificação de métodos, conteúdos e relações subjacentes. Dito isto, é sensato pensar que as estratégias de intervenção não podem ser desenvolvidas a partir de disciplinas ou ações desarticuladas. Conforme propõe Zenaide (2007), é a partir desta inter-relação entre conteúdos e disciplinas que se favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, surgindo espaço para que as diferenças sejam respeitadas.

Além disso, Zenaide (2005) alerta que é necessário ter em mente que toda atividade planejada no sentido de educar em direitos acarreta consequências diretas nas esferas educativo-cultural, ético-social, político-educativa e jurídico-educativa. No que tange à primeira esfera, a referida autora afirma que a EDH deve possibilitar a elaboração de novas maneiras de pensar, agir, sentir e relacionar-se consigo mesmo e com os outros através de uma educação intercultural. O aspecto cultural é afetado na medida em que se criticam os costumes da sociedade e os indivíduos são levados a elaborar novos hábitos e atitudes, assumindo o compromisso moral de atuarem enquanto cidadãos na luta pelos direitos e no cumprimento dos deveres.

Quanto à esfera ético-social, Zenaide (2005) pontua que a EDH deve promover uma ética do público e da solidariedade, através da sensibilização para questões de ordem social, as quais tornam possíveis reflexões que combatam o autoritarismo e proporcionem a busca por uma sociedade democrática. As propostas de EDH contribuem, portanto, para a elaboração da mentalidade de homem enquanto ser universal, preocupado com a humanidade e capaz de se apoderar do verdadeiro sentido da liberdade e igualdade universais.

Com relação à esfera político-educativa, a EDH, a partir de uma metodologia multidimensional, deve provocar mudanças que viabilizem a superação e rejeição às violações. Propostas voltadas para esse tipo de educação devem potencializar a atitude questionadora ao mesmo tempo em que devem despertar a necessidade do comprometimento com os processos de mudanças políticas, já que cada pessoa é concebida como agente de saber e de ação, gerando assim uma atmosfera de corresponsabilidade. Por fim, a influência sobre a esfera jurídico-educativa encontra-se no fato de que a EDH deve ensinar aos envolvidos no processo a utilizar as leis para a

autoproteção e a proteção dos grupos, capacitando-os para o exercício da conquista da defesa dos direitos humanos e da cidadania.

Com relação à metodologia a ser adotada em processos de EDH, Candau (2000) afirma que é impossível pensar em estratégias dissociadas de perspectivas políticas e históricas. Para a autora, as estratégias pedagógicas estão voltadas para objetivos específicos os quais se pretende alcançar. Desta forma, a metodologia a ser adotada precisa estar contextualizada na perspectiva histórico-crítica do papel dos direitos na sociedade, promovendo a articulação entre a teoria e a prática sobre os direitos com auxílio de elementos cognitivos, afetivos e do envolvimento em práticas sociais concretas. As ações programadas devem ainda assumir o caráter interativo, crítico e constitutivo do sujeito, levando em consideração as características da demanda e assumindo o pressuposto de que as estratégias propostas não se configuram como um plano determinado e inflexível (Candau, 2000).

Embora as propostas mais específicas de Educação em Direitos Humanos não sejam caracterizadas por um formato estritamente delimitado, Candau (2008) apresenta alguns aspectos que podem contribuir para que as intervenções atinjam os objetivos propostos. O primeiro aspecto diz respeito à quantidade de participantes nos grupos de intervenção. Por requerer um papel ativo de todos os sujeitos envolvidos no processo, ela propõe que o número de participantes não seja superior a 40, desta forma, todos poderão desenvolver adequadamente seu papel dentro do grupo. O segundo aspecto refere-se aos temas a serem trabalhados. Conforme apresentado anteriormente, a proposta da intervenção precisa enquadrar-se às características e interesses da demanda, mas convém situar as questões abordadas num contexto social amplo e relacionadas aos conceitos fundamentais pertinentes à temática dos direitos humanos. Conforme propõe

Candau (2008), a noção da dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados durante todo o processo.

A utilização de metodologias ativas e participativas também pode ser identificada como promotora da experiência educativa. Desta forma, o emprego de diferentes tipos de linguagens, o diálogo a respeito dos diferentes saberes, bem como diversificadas estratégias e recursos, tais como oficinas, recursos gráficos, sonoros e de informática, análise do cotidiano, pesquisas investigativas, histórias de vida, testemunhos, interrogações e discussões, são outros dos aspectos mencionados por Candau (2008), que potencializam a eficácia da intervenção.

Uma vez apresentados as características, os objetivos, os pressupostos fundamentais e as diferentes propostas metodológicas de uma educação voltada para os direitos humanos, é relevante destacar os desafios inerentes ao processo. Na perspectiva de Candau (2003), o primeiro grande desafio consiste em desmistificar a visão do senso comum acerca dos próprios direitos humanos. A necessidade reside no fato de que, para muitos, os direitos humanos estão associados à representação de “defesa e proteção a bandidos”. A segunda dificuldade apontada pela autora diz respeito à adoção de uma concepção de direitos e especificação de quais objetivos pretende-se atingir com as estratégias educativas. Outra dificuldade a ser superada refere-se à importância de se construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos. Educar em direitos humanos não se restringe à mera introdução de conteúdos nos diferentes âmbitos educativos, mas sim na possibilidade da inserção do tema em todas as relações e componentes educativos, seja nos anos iniciais do ensino, no nível fundamental, médio, superior ou em cursos de capacitação de profissionais.

3.1- A Educação em Direitos Humanos no Brasil

Conforme sugerido por alguns autores (Candau, 2008; Dias, 2007; Favero, 1996), o acesso ao direito da educação está relacionado com o desenvolvimento de uma nação. Considerando as acentuadas desigualdades observadas no contexto brasileiro, é possível afirmar, então, que estas disparidades sociais estão relacionadas com a dificuldade da população em ter acesso à educação de qualidade. Com vistas à construção de um novo estado de direito no qual o progresso da nação e o acesso à educação estejam relacionados, surgiu no país a Educação em Direitos Humanos, com um potencial significativo de possibilitar o surgimento de uma nova cultura política e de uma população mais ativa.

Segundo Zenaide (2005), os marcos protetivos da EDH no Brasil estão pautados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1995), no Programa Nacional de Direitos Humanos em suas três edições (Brasil, 1996, 2000 e 2009) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em suas três versões (Brasil, 2003, 2007 e 2010).

A Constituição Federal estabelece como fundamentos do Estado democrático de direitos a dignidade humana, a cidadania e o pluralismo político. Apresenta ainda como objetivos do Estado a criação de uma sociedade justa, livre e igualitária, tendo os direitos humanos como princípio reitor das relações nacionais e internacionais (Zenaide, s/d). Em seu corpo, a Constituição apresenta uma variedade de direitos distribuídos em cinco capítulos, os quais versam acerca dos direitos e deveres individuais e coletivos, dos direitos sociais, da nacionalidade, dos direitos políticos e dos partidos políticos. Com respaldo no teor da Constituição Federal, foram elaborados os demais documentos

já mencionados anteriormente. Na presente tese, é enfatizado o PNEDH, por se tratar de um eixo orientador no que tange à realização de práticas de intervenção em direitos humanos.

Em dezembro de 1994, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Década da Educação em Direitos Humanos, período compreendido de 1995 a 2004. No ano de 1997, foram lançadas as diretrizes gerais para elaboração dos planos nacionais, programas de educação e para a criação de comitês de educação em direitos humanos (Zenaide, 2002). Anterior à proposta da ONU, já no ano de 1990 tramitava no congresso o projeto de lei de autoria do deputado José Aníbal que dispunha sobre a Educação em Direitos Humanos. Este projeto tinha por objetivos incorporar a EDH em atividades e disciplinas educacionais para o ensino fundamental e médio em caráter transversal. Em 2003 foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), com o objetivo de articular e implementar políticas públicas de proteção e promoção dos direitos humanos. No mesmo ano, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Em dezembro de 2003, ainda na Década da Educação em Direitos Humanos, foi lançada a primeira versão do PNEDH. O plano apresentava, dentre outros, os seguintes objetivos:

- Contribuir para fortalecer o Estado democrático de direito, tendo em vista o desenvolvimento nacional;
- Orientar e fomentar ações educativas nas esferas pública e privada no campo da educação formal e não-formal;
- Possibilitar o avanço do Programa Nacional de Direitos Humanos;
- Estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para programas e projetos nacionais e internacionais;
- Incentivar a criação e fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos;
- Destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado;
- Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa;
- Propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas;

- Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos (p. 14).

O PNEDH define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que deve orientar indivíduos e grupos a partir das seguintes dimensões: através dos conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e sua relação com diferentes contextos; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos em todos os espaços da sociedade; formação da consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, afetivo, ético, social e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais diversificados e; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos, bem como da reparação de violações (PNEDH, 2010).

O plano prevê atuações nas seguintes linhas: desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos e atividades de avaliação e monitoramento. O PNEDH (2003, 2007, 2010) é organizado em cinco áreas de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídias.

No que tange à Educação Básica, o plano reconhece que a educação em direitos vai além dos limites da cognição, reconhecendo os aspectos sociais e emocionais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Admite que a educação não acontece apenas na escola, mas é em seu âmbito que o conhecimento é sistematizado. A escola é, portanto, um espaço privilegiado no qual são instituídas ações pedagógicas, além da prática e vivência dos direitos humanos, daí a importância da garantia da liberdade e igualdade entre todos que compõem a comunidade escolar.

O PNEDH propõe a democratização do acesso ao ensino, assim como a permanência e conclusão de todos os níveis da educação básica. O objetivo da implementação de atividades voltadas para a EDH na Educação Básica tem o objetivo de favorecer, desde a infância, a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade (Brasil, 2003, 2007, 2010). A recomendação oficial no que tange a esta modalidade de educação é que sejam observadas três dimensões: conhecimentos e habilidades, valores, atitudes e comportamentos e ações voltados para a garantia, defesa e promoção dos direitos humanos.

Com relação ao Ensino Superior, a proposta apresentada pelo PNEDH leva em consideração a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Candau, 2003). O contexto da universidade está comprometido com a formação crítica, desenvolvimento do pensamento autônomo e descobertas com fins a mudanças sociais. Neste sentido, o plano institui como objetivo a formação de profissionais sensibilizados para a atuação cidadã e comprometidos com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais. A inserção da EDH no contexto universitário deve garantir que as áreas de ensino, pesquisa e extensão promovam o desenvolvimento da justiça social, democracia, cidadania e paz.

A Educação não-formal em direitos humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia. Trata-se de um processo contínuo de sensibilização, formação da consciência cidadã, reivindicações e elaboração de políticas públicas voltadas para qualificação profissional, trabalhos comunitários, aprendizagem de conteúdos de diversas modalidades, educação através dos meios de comunicação, dentre outros (Candau, 2003). A EDH contextualizada no âmbito da Educação não-formal tem por objetivos promover um conhecimento em educação popular e incentivar a

participação em ações coletivas voltadas para a construção de uma cultura de cidadania. A sensibilização e a conscientização inerentes a este processo de educação contribuem para que conflitos interpessoais e cotidianos não assumam proporções agravantes, além de potencializar a capacidade de se identificar as situações de violação dos direitos com vistas à sua apuração e reparação.

A Educação não-formal deve ser constituída por diferentes processos: mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos, processo formativo de lideranças sociais, promoção do conhecimento sobre os direitos humanos, instrumento de leitura crítica da realidade, diálogo entre o saber formal e não-formal e articulação entre diferentes formas educativas.

Quanto à educação voltada para os profissionais de justiça e segurança, o PNEDH assume como princípio básico a concepção de que os direitos humanos são condições indispensáveis para implementação da justiça e segurança em uma sociedade democrática. Desta forma, a elaboração de políticas públicas voltadas para esta área requer uma abordagem integradora com as demais políticas voltadas para a qualidade de vida e para a promoção da igualdade (Candau, 2000). De acordo com a autora, as práticas das instituições e de funcionários que atuam no sistema de segurança e justiça têm demonstrado a necessidade da capacitação a fim que possam atuar na efetiva defesa dos direitos humanos. A constatação de uma polícia que adota práticas repressoras, a falta de preparo e a arbitrariedade destes profissionais e a falha e lentidão no sistema de justiça brasileiro confirmam a importância da educação em direitos para este público. No contexto da democracia isto quer dizer que agentes policiais, guardas municipais, agentes de ressocialização, bombeiros e demais profissionais da justiça sejam capacitados por intermédio de intervenções que tenham como fundamento os princípios dos direitos humanos.

Finalmente, no que tange à Educação e mídia, o PNEDH destaca a mídia como sendo um espaço político-ideológico, formador de opinião pública e capaz de influenciar no comportamento das pessoas. O espaço da mídia pode ser utilizado como campo estratégico para formação de uma sociedade democrática e solidária, fundamentada nos princípios dos direitos e da justiça. Em função da sua capacidade de integração e da sua amplitude de alcance, a mídia é reconhecida, dentro do PNEDH, como um recurso educativo, complementando a educação formal e não-formal (Brasil, 2003, 2007, 2010). Neste sentido, a proposta presente no plano com relação à mídia diz respeito à mudança de postura visando combater a violência e respeitar os direitos humanos através da criação de programas voltados para a sua difusão.

3.1.1- Experiências de Educação em Direitos Humanos no Brasil

Embora os primeiros relatos que tratam da Educação em Direitos Humanos remontem há quase três décadas, ainda é reduzido o registro bibliográfico que trata de forma específica de como experiências nessa área são desenvolvidas no contexto brasileiro. Na tentativa de sistematizar tais experiências, Candau (2000) e A. Monteiro (2005) realizaram levantamentos que mostram como surgiram e se desenvolveram propostas de EDH no Brasil desde os anos 80.

Na perspectiva de A. Monteiro (2005), a história da EDH no contexto brasileiro pode ser dividida em quatro fases. A primeira delas, correspondendo aos anos de 1960 a 1970, não se configura exatamente como um período de experiências de educação em direitos. Nesta fase, o contexto da ditadura militar vivenciado no Brasil tornava inviável qualquer tentativa de contestação e modificação do autoritário sistema educacional vigente. Datam da época atuações clandestinas, baseadas no senso comum de entidades

que tinham como exclusivo objetivo denunciar as crescentes violações dos direitos humanos no período da ditadura. Dentre as entidades contestadoras das violações estavam: organizações da sociedade civil, artistas, a Igreja Católica, as Comissões de Justiça e Paz, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a imprensa. De acordo com Sacavino (2008), inexistia nessa primeira fase o debate acerca da metodologia, fundamentos teóricos e experiências práticas que pudessem ser caracterizadas como educação em direitos.

A segunda fase identificada por A. Monteiro (2005) corresponde aos anos de 1980, período caracterizado pela redemocratização no Brasil e na América Latina em geral. Durante esses anos, representantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Departamento de Ciências Jurídicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo organizaram os primeiros seminários que tinham por finalidade debater propostas voltadas para a importância da EDH. Em tais seminários foi discutida a necessidade de confecção de material de divulgação e informação sobre os direitos humanos na língua portuguesa, bem como da criação de uma rede de educação em direitos humanos. Nesse período foram realizados ainda os primeiros encontros, oficinas, cursos e mesas-redondas promovidos por organizações não-governamentais (A. Monteiro, 2005).

A terceira fase identificada por A. Monteiro (2005) compreendeu a década de 1990 e teve como marco a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Também nessa época foram elaborados os PCN's a LDB, o que, segundo Candau (2003), significou uma ampliação e continuidade dos trabalhos desenvolvidos na década de 80 assim como a incorporação do governo federal enquanto responsáveis pela EDH.

A quarta fase da implantação de experiências de educação em direitos denominou-se de “profissionalização e valorização da educação em direitos humanos”. De acordo com A. Monteiro (2005), é difícil delimitar uma data na qual essa fase teve início, mas é possível afirmar que se trata de uma época em que surgiram iniciativas conjuntas da sociedade civil e do governo em prol de uma educação voltada para os direitos. Sacavino (2008) destaca em meio a esse período o papel das universidades enquanto propulsoras de estratégias de EDH, a título de exemplo, podem ser mencionadas: a criação da Especialização em Direitos Humanos na Universidade Federal da Paraíba e a implantação de disciplinas sobre a EDH nos cursos de licenciatura na PUC/RJ, na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade de Brasília (UNB) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Outras iniciativas voltadas para a educação em direitos iniciadas nessa quarta fase foram: a fundação da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP), o surgimento do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual Paulista, o surgimento da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDH) e a criação da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, os Direitos Humanos, a Democracia e a Tolerância. Segundo A. Monteiro (2005), tais iniciativas representaram o aumento da preocupação em âmbito geral de se desenvolver propostas visando promoção e defesa dos direitos humanos a partir de propostas educativas.

Conforme já mencionado, existe uma dificuldade em se encontrar registros de experiências que se configurem como propostas de EDH no contexto brasileiro. A seguir, serão apresentadas as propostas desenvolvidas a nível nacional, citadas, sobretudo, por A. Monteiro (2005) e Candau (2000). Posteriormente, serão mostradas as estratégias de EDH realizadas no estado da Paraíba. Ao final das apresentações serão tecidos alguns comentários com relação a essas experiências.

- *Comissão de Justiça e Paz (CJP)*: idealizada pelo arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, a CJP foi criada em 1971, num contexto marcado por torturas e assassinatos por motivos políticos. Num primeiro momento, os membros da CJP atuavam na clandestinidade, somente após 1978, à medida que a sociedade civil foi se organizando, os militantes passaram a atuar em campanhas de maior visibilidade e impacto público. Com o advento da Lei da Anistia, os membros da CJP puderam ampliar suas ligações com entidades democráticas da sociedade civil. Somente a partir de 1986 a comissão focou sua ação na necessidade da elaboração de uma proposta de Educação em Direitos Humanos (A. Monteiro, 2005). Com a elaboração dessa proposta, a CJP almejava: contribuir para que as pessoas fossem sujeitos ativos de sua história, possibilitar a coerência entre o pensar e o agir das pessoas e criar nas pessoas o sentimento de esperança em uma sociedade melhor. O projeto “Educação em Direitos Humanos”, elaborado pela CJP, teve forte influência das ideias de Paulo Freire, que propôs a integração dos direitos humanos nos currículos escolares;

- *Centro Heleno Fragoso*: funcionando desde o ano de 1987 no estado do Paraná, o Centro Heleno Fragoso (CHF) tem como objetivos desenvolver a consciência coletiva por meio das suas atividades, articular o discurso teórico sobre os direitos humanos com a realidade vivida, promover ações que permitam a EDH no âmbito do ensino formal e não formal e desenvolver propostas que promovam a ampliação da cidadania. Dentre as conquistas do CHF na área da EDH, está a publicação de dois livros que abordam a relação entre direitos humanos, educação, cidadania e enfoques metodológicos no ensino dos DH;

- *Novamerica*: trata-se de uma sociedade que iniciou suas atividades no Rio de Janeiro, no ano de 1991, ampliando posteriormente sua atuação em cidades do interior do estado. Sua proposta consiste no desenvolvimento de ações que promovam a cidadania,

uma consciência latino-americana de uma ética da solidariedade, estimular o respeito às diferenças através da formação de agentes sociais multiplicadores. Por intermédio da Novamerica, já foram realizados seminários destinados à formação continuada de professores;

- *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH)*: segundo Candau (2003), a RBDEH é a primeira organização não governamental que passou a tratar exclusivamente de questões voltadas para a educação em direitos. A rede tem como princípios: compromisso com a vigência dos direitos com vistas à construção da cidadania, percepção de que a EDH é capaz de promover uma transformação social, afirmação da dignidade de cada pessoa, grupo ou cultura e o respeito ao pluralismo e à diversidade. A ideia para criação da RBEDH surgiu em 1994, na ocasião da realização do seminário sobre Educação em Direitos Humanos. De acordo com Candau (2003), o objetivo da RBEDH é contribuir com o desenraizamento do medo nos setores da sociedade, permitindo assim que os diferentes grupos tenham garantidas a participação e ação na sociedade. Desde que foi fundada, em 1995, a rede organizou a realização de seminários e congressos voltados para a EDH, nos quais foi discutida a necessidade de definir conteúdos específicos a serem trabalhados em todas propostas de educação em direitos, a fim de que as atividades desenvolvidas caracterizassem como tal. Os congressos realizados pela RBEDH tinham por objetivo também promover a capacitação de novos agentes para a educação em direitos. As estratégias utilizadas em meio a esses congressos foram oficinas, relato de experiências, painéis e reuniões com os participantes;

- *Cátedra Unesco/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância*: a criação da cátedra remonta ao ano de 1994 a partir de discussões ocorridas no Encontro sobre Tolerância na América Latina e no Caribe, realizado no

Rio de Janeiro (Azanha, 1997). A justificativa para criação da cátedra encontrou respaldo na promoção de investigações que tivessem por finalidade identificar os padrões de comportamento e convivência comuns na vida escolar. Por desenvolver trabalhos junto à área educacional, a cátedra estabeleceu parceria com a Faculdade de Educação da USP. Esta parceria resultou na discussão que tinha por finalidade redefinir os programas e objetivos da disciplina “Introdução aos Estudos da Educação”, a qual passou a ser estruturada a partir dos seguintes eixos temáticos: educação, direitos humanos e Cidadania, democratização da educação em nível superior, o princípio da igualdade em meio às práticas escolares, a convivência escolar como espaço para promover a tolerância em meio às diferenças;

-*DHnet*: resultado de estudos desenvolvidos sobre a relação entre direitos humanos e realidade virtual, a DHnet é um portal virtual de informações que trata, sobretudo, dos direitos humanos, da educação em direitos e da cibe cidadania. Tem sua sede física na cidade de Natal (RN) e de acordo com Martínéz (2000), possui o maior banco de dados sobre direitos humanos no Brasil, sendo filiada ao Movimento Nacional de Direitos Humanos e à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. O site conta com um acervo de artigos, livros, vídeos e aulas, todos voltados para a EDH e produzidos por militantes dos direitos humanos e entidades protetoras dos direitos;

- *Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP)*: fundada em 2003 na cidade de Brasília, a ANDHEP visa à criação de uma comunidade de pesquisadores especializados em direitos humanos. Os objetivos estipulados pela ANDHEP consistem em promover o avanço nas pesquisas de graduação e pós-graduação sobre os direitos, formular e implementar políticas de ciência e tecnologia, incentivar, promover e registros de experiências de educação em direitos, facilitar o acesso ao público de

documentos legais e bibliografia especializada em direitos humanos e organizar encontros nos quais sejam discutidas políticas de implantação e efetivação dos direitos.

- *Observatório de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual Paulista*: criado no ano de 2007, o observatório tem por finalidade analisar a realidade da educação básica, educação superior e o papel da mídia enquanto meio de educação, com vistas à elaboração de propostas voltadas para a formação de uma cultura de direitos. A criação do observatório tem como objetivos ainda: acompanhar as atividades de educação em direitos na área do ensino, pesquisa e extensão, criar um banco de dados no âmbito da graduação e pós-graduação contendo material referente à EDH, desenvolver parcerias com instituições e organizações sociais e políticas no intuito de colocar em prática experiências de educação em direitos, promover a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento com os direitos humanos, estimular, apoiar e promover a realização de capacitações de profissionais da educação formal, não-formal e do sistema de segurança e justiça;

- *Projeto Escola de Direitos Humanos e Cidadania (EDHUCA)*: desenvolvido em Pelotas (RS) e contando com a participação de moradores de cidades vizinhas, o EDHUCA salienta a importância em promover o contato de estudantes de direito da universidade com a realidade das populações carentes, bem como desenvolver atividades de capacitações para líderes comunitários e outros agentes multiplicadores. Em linhas gerais, as atividades desenvolvidas no projeto consistem em possibilitar que os alunos participem da realização de atividades voltadas para a cidadania e igualdade, tais como: confecção de documentos pessoais, orientações sobre questões jurídicas, discussão sobre políticas públicas voltadas para a população carente e formação de lideranças através de cursos de capacitação. Sobre a capacitação junto às lideranças, o projeto contou com a participação de gestores de escolas, líderes comunitários,

representantes do Conselho Regional de Psicologia, assistentes sociais, dentre outros. De acordo com informações apresentadas no Relatório Final do projeto (Halpern, 2008), a capacitação consistiu na participação dos inscritos em palestras e oficinas cujo conteúdo versou sobre os direitos humanos e a EDH. Conforme afirmam os responsáveis pela elaboração do relatório, foi aplicado um questionário aos participantes antes e após a participação na capacitação, entretanto, não foram apresentados no relatório os resultados da análise de tais questionários, o que implica na dificuldade de se identificar se houve ou não modificações na forma com que os participantes concebiam questões envolvendo os direitos e a EDH.

- *Programa Juventude em Cena*: trata-se de um projeto desenvolvido no Rio Grande do Sul por iniciativa do Centro de Estudos Psicológicos (CEP), em parceria com a Secretaria de Justiça e do Desenvolvimento Social do mesmo estado. O objetivo desse projeto foi promover o protagonismo dos jovens que dele participavam, na medida em que estes se tornavam mais conscientes de seus direitos (A.P.L. Souza, 2012). O programa teve duração de cinco meses e contou com a participação de adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, os quais foram distribuídos em dois grupos, um que participou da intervenção e outro que não participou do programa.

Ao realizar esse projeto, A.P.L. Souza (2012) tinha por objetivo ainda avaliar seu impacto nos participantes em relação a alguns aspectos, tais como: suas concepções sobre os direitos da criança e do adolescente, suas visões acerca dos próprios direitos e de sua participação social e o protagonismo dos adolescentes. Os impactos do programa foram analisados levando-se em consideração os resultados de um questionário sobre o conhecimento dos direitos, o qual os adolescentes responderam antes e após o programa e os registros de diários de campo das atividades desenvolvidas durante a intervenção.

As intervenções foram constituídas por atividades de informação e instrumentalização dos adolescentes nas quais eram discutidos diferentes temas sobre os direitos humanos. Ao final do programa, A.P.L. Souza (2012) observou que houve uma diferença entre os dois grupos quanto aos resultados do questionário sobre o conhecimento dos direitos: os adolescentes que participaram da intervenção apresentaram maior conhecimento dos direitos de participação na família quando comparados aos adolescentes que não participaram da intervenção. Outra mudança observada, referente às análises dos dados qualitativos (diário de campo), foi que os adolescentes que participaram da intervenção passaram a ser vistos como protagonistas dos direitos nas comunidades onde viviam.

3.1.2- Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba

Observando o contexto no qual foram desenvolvidas as propostas de EDH, é possível identificar o estado da Paraíba como um dos cenários precursores em que tiveram início diferentes experiências educativas na área dos direitos humanos. Na perspectiva de Zenaide (2007), a história da EDH na Paraíba está vinculada à história das lutas sociais no estado, em meio às quais vários segmentos da sociedade civil tiveram papel decisivo na construção de propostas cujo objetivo maior foi a construção de uma cultura de paz. A autora afirma que tanto no âmbito da educação formal quanto no da educação não-formal foram desenvolvidas experiências envolvendo os mais diferentes públicos, as quais trataram da importância do compromisso de todos para com a promoção e garantia dos direitos, evidenciado assim a busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A seguir, serão descritas as experiências de EDH

realizadas na Paraíba, as quais são apresentadas no relatório “Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba” (2007).

-Associação Paraibana dos Amigos da Natureza (APAN): criada em 1978, a APAN tem como objetivo principal contribuir para a construção de uma consciência ecológica, discutindo junto à população os impactos ambientais gerados a partir do modelo de desenvolvimento capitalista, o qual prioriza o lucro em detrimento da degradação da natureza. Além disso, a proposta do projeto reflete sobre como conciliar desenvolvimento social com a preservação dos recursos naturais. Como entidade popular, a APAN desenvolve atividades de fiscalização e de reivindicação frente às constatações de destruição ambiental. A educação em direitos desenvolvida pela APAN consiste na informação ao cidadão sobre a legislação ambiental vigente no município de João Pessoa, no estado da Paraíba de um modo geral e no Brasil. As ações educativas promovidas consistem em cursos, produção de recursos pedagógicos, campanhas, seminários e palestras;

-Serviço de Educação Popular (SEDUP): nascido no contexto das lutas sociais da década de 80, o SEDUP vem ao longo dos anos ampliando suas frentes de atuação juntos aos moradores dos bairros populares do estado da Paraíba na busca de melhores condições de vida e trabalho. O serviço contribuiu ainda na organização de movimentos no campo, bem como do Movimento de Mulheres Trabalhadoras do Brejo. Na esfera prática, foram criados cursos de formação de base que são norteados pelas seguintes linhas de ação: educação rural, formação de lideranças e dirigentes, alfabetização de jovens e adultos, qualidade do trabalho e geração de renda e políticas públicas voltadas para a cidadania. Uma das ações de maior destaque realizada pelo SEDUP é o projeto de alfabetização de detentos junto ao Presídio Regional de Guarabira, iniciado em 2002;

- *Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares e Sindicais (SAMOPS)*: fundada em 1985, a SAMOPS tem por objetivo geral a defesa e promoção dos direitos humanos no estado da Paraíba. A entidade desenvolve atividades específicas nas áreas de direitos à segurança e direitos da criança e do adolescente. Outras atividades realizadas dizem respeito à fiscalização das políticas públicas e capacitação em direitos humanos com comunidades populares. Nas capacitações são realizadas leituras da Constituição Federal e outros textos relacionados com os direitos humanos, de acordo com as necessidades da demanda atendida;

- *Associação Santos Dias*: o movimento feminista Santos Dias surgiu em 1989 com o objetivo de desenvolver programas que pudessem contribuir na construção de novas relações entre homens e mulheres. Trata-se de um espaço aberto para acolher mulheres excluídas da cidadania no seu contexto de luta pelos direitos humanos. Dentre as atividades propostas pelos militantes da associação estão: aprofundamento das questões de gênero, luta pela igualdade de gênero, formação de lideranças femininas de origem popular, capacitação para o movimento sindical, popular e vida política, promoção de eventos sensibilizadores da consciência feminista e de seus desdobramentos na construção de uma sociedade igualitária;

- *Comissão de Direitos Humanos (CDH)*: a Comissão de Direitos Humanos foi criada em 1990 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e vem direcionando sua atuação para diferentes níveis e modalidades de práticas educativas em direitos humanos. Dentre as ações educativas dirigidas aos grupos atendidos, podem ser citadas: debates, palestras, seminários, cursos de extensão e de especialização e campanhas educativas. Dentre os cursos de extensão realizados pela CDH, está o curso “A polícia protetora dos direitos”, que contou com a participação de policiais civis e militares de municípios paraibanos. A extensão foi realizada através de oficinas e de palestras que tratavam da

temática dos direitos humanos. Outro projeto de extensão realizado pela UFPB foi o projeto “Nova Lição”, o qual teve por objetivo atuar junto a professores indígenas da nação potiguara para viabilizar ações que proporcionassem a implementação da educação indígena diferenciada, específica e de qualidade. Soma-se às extensões desenvolvidas pela UFPB o projeto “Núcleo de Atendimento às Curadorias da Infância e Juventude, do Consumidor e do Cidadão”. O objetivo deste projeto é levar os estudantes do curso de direito a participarem de ações voltadas para a defesa do cidadão, tais como: audiências jurídicas, elaboração de petições e pareceres, bem como prestar esclarecimento aos cidadãos que tiveram seus direitos violados. Na lista de projetos de extensão desenvolvidos pela UFPB está também o projeto intitulado “A luta pela terra e a extensão universitária”. Trata-se de uma iniciativa voltada para os trabalhadores rurais, em que lhes é concedida assessoria jurídica.

- *Centro da Mulher 8 de Março*: o centro surgiu em maio de 1990 como resultado da articulação de mulheres e seus familiares na luta contra a violência, opressão contra a mulher assim como denunciar a impunidade para com os agressores. O Centro da Mulher 8 de Março busca fortalecer espaços de organizações políticas das mulheres na Paraíba, formando-as para conquistar seu espaço e definir seu papel histórico nas transformações sociais. O público atendido pelo centro é composto por mulheres e meninas vítimas de violência doméstica ou sexual, mulheres do meio popular e profissionais que atuam no atendimento a mulheres vitimadas. Na sede do centro existe um banco de dados onde constam estatísticas sobre a violência contra a mulher e a prostituição infantil, além de um acervo de livros, cartilhas e vídeos que tratam das questões de gênero e da violência contra a mulher. As mulheres atendidas no centro contam com apoio psicológico e jurídico;

- *Cunhã*: iniciado em 1990, o projeto Cunhã tem por objetivo desenvolver estratégias educativas na área de saúde e sexualidade da mulher. O projeto propõe-se a contribuir para a transformação social na medida em que realiza atividades voltadas para a mudança de mentalidades sobre a importância da saúde. As ações desenvolvidas caracterizam-se por oficinas, seminários, cursos com ênfase no tema da identidade, corpo e sexualidade. Dentre os serviços oferecidos estão: assessoria para realização de atividades educativas, orientação sobre saúde, sexualidade, concepção, contra concepção e doenças sexualmente transmissíveis;

- *Movimento Espírito Lilás (MEL)*: o grupo desenvolve atividades em defesa dos direitos humanos e civis dos homossexuais na Paraíba desde 1993, embora se configure como um espaço aberto ao atendimento do público em geral. Por meio de suas ações, o MEL tem por objetivo estimular o debate na sociedade acerca da sexualidade de maneira geral e particularmente sobre a realidade vivida pelos homossexuais do estado. O movimento desenvolve ações junto a alguns setores da sociedade com vistas à mudança de comportamento e valores em relação aos homossexuais;

- *Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves*: instituída em 1994, a fundação tem por objetivo principal contribuir para a construção de uma sociedade democrática através do fortalecimento da cidadania. Para atingir este objetivo, a associação desenvolve estudos e pesquisas com a intenção de monitorar suas áreas de atuação e assessorar os movimentos de base visando auxiliar na socialização de conhecimentos adquiridos sobre os direitos conquistados;

- *Associação de Prevenção à AIDS (AMAZONA)*: criada em 1996, tem por finalidade contribuir para a redução da transmissão do vírus HIV e demais DSTs entre os profissionais do sexo na cidade de João Pessoa. Suas ações visam também à defesa dos direitos e promoção da cidadania entre as populações de baixa renda. Dentre as

propostas apresentadas pela AMAZONA para enfrentar a vulnerabilidade da infecção pelo vírus HIV dos profissionais do sexo e das populações menos favorecidas, estão: melhoramento das condições básicas de vida da população (habitação e moradia), aumento do uso de preservativos e mobilização e organização dos profissionais do sexo e das associações comunitárias. Dentre as atividades desenvolvidas pelos militantes da associação destacam-se: contato com as comunidades de baixa renda, diagnóstico da população atendida, produção de material educativo, reuniões de grupo, espetáculos artísticos, assistência a programas que atendem a mulheres;

- *Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (NCDH)*: criado no ano de 2007, é constituído por docentes, funcionários e alunos da UFPB, que atuam no ensino, pesquisa e extensão universitária que abordam a temática dos DH. Constituem os objetivos deste núcleo: sistematizar as informações sobre recursos humanos e produção acadêmica existente na Universidade Federal da Paraíba; fomentar a pesquisa em direitos humanos e divulgar a produção científica e o material didático produzido pelos membros do Núcleo ou de interesse do núcleo; realizar projetos e programas de extensão universitária em direitos humanos e; incentivar e melhorar a qualificação profissional em direitos humanos dos profissionais e militantes que atuam no setor público e privado na promoção e defesa dos direitos humanos. Ao longo de sua existência, o NCDH tem promovido, em parceria com outras instituições, uma série de atividades com o intuito de esclarecer, formar e capacitar diferentes públicos com relação aos DH, dentre os quais podem ser citados: seminários, encontros, oficinas, cursos de extensão e especialização.

Analisando os estudos ora apresentados, é possível identificar que, em relação ao público alvo, as propostas de EDH estão direcionadas a: grupos minoritários, lideranças comunitárias, estudantes, comunidades carentes, agentes sociais e conselheiros, bem

como demonstram a parceria firmada entre instituições governamentais e sociedade civil de um modo geral na busca pela garantia dos direitos.

Com relação aos objetivos das práticas educativas em direitos humanos, observou-se que os estudos mencionados tinham o intuito de: difundir o conhecimento sobre os DH, promover os direitos, diagnosticar acerca do que e como se falar dos DH, conscientizar acerca da importância dos direitos, capacitar as pessoas para atuarem em conselhos deliberativos, capacitar os participantes para reivindicar pelos direitos e capacitar os participantes para formação de novos agentes multiplicadores dos direitos.

Quanto aos métodos utilizados nas intervenções, foi possível identificar dois tipos: um de caráter essencialmente teórico e outro de ordem prática. O primeiro refere-se à aprendizagem de conteúdo, no qual o público alvo ouviu especialistas falarem sobre os direitos através de cursos, palestras, capacitações, reuniões, encontros, seminários, etc. O segundo caracteriza-se pela realização de algum tipo de tarefa durante as intervenções (confeção de material educativo, fiscalização, assessorias e atendimentos, atividades lúdicas e esportivas e visitas).

De uma forma geral, observa-se que apesar dos autores que se ocupam de investigar os pressupostos teóricos e metodológicos das práticas educativas em direitos humanos destacarem a importância de serem realizadas atividades de caráter discursivo e participativo, nas quais os indivíduos tivessem a oportunidade de apresentar seu ponto de vista nas discussões sobre os direitos, além de participarem de atividades que contemplassem o componente empático no processo educativo (Benevides, 2007, Tavares, 2007), considerando as experiências de EDH apresentadas neste capítulo, não se observou em nenhuma delas a utilização da empatia. Também não se pôde observar, dada à ausência de avaliação, em que sentido as intervenções que se utilizaram de atividades de caráter discursivo foram eficazes. Em outras palavras, a empatia e a

discussão foram apresentadas como variáveis capazes de promover mudanças na forma de se conceber os DH, mas quanto a esta capacidade, não se tem resultados objetivos que demonstrassem que seu uso foi importante.

Assim, ao analisar a descrição de tais experiências, algumas questões permanecem em aberto: como saber se a experiência atingiu o objetivo planejado? Houve critérios que permitissem identificar algum tipo de mudança? Que critérios foram esses? Conforme apresentado anteriormente na revisão sobre as experiências de educação em direitos, apenas uma delas sinalizou para a realização de uma avaliação, que foi o projeto “Escola de Direitos Humanos e Cidadania”, realizado em Pelotas e cidades circunvizinhas. Ainda assim, as informações apresentadas no relatório não deixaram claro quais foram os dados dessa avaliação e de que forma foi realizada sua análise. Neste sentido, o presente trabalho justifica-se pela necessidade e importância de se apresentar parâmetros de avaliação que possibilitem identificar os efeitos de uma intervenção em direitos humanos. Também o presente estudo justifica-se pela necessidade de aprofundamento de propostas voltadas para a educação em direitos humanos a partir de estudos empíricos realizados pelo Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM) voltados para a educação em valores morais, baseados nos pressupostos teóricos desenvolvidos nesta área por Lawrence Kohlberg e colaboradores. Neste sentido, segue-se uma breve apresentação desses pressupostos e dos estudos em educação moral, sendo o capítulo finalizado com algumas considerações que buscam estabelecer as ligações entre moralidade e direitos humanos.

3.1.3- O estudo da moralidade e as propostas de educação moral

Dentro da Psicologia, o estudo sobre o campo da moralidade teve início com a obra de Piaget intitulada “O julgamento moral na criança” (1932/1994). Nesta obra Piaget distingue dois tipos de moral que podem ser observadas durante o desenvolvimento humano: a moral heterônoma e a moral autônoma. A primeira caracteriza-se pela submissão da criança ao adulto, por sua incapacidade de julgar as intenções alheias, por sua crença em uma justiça imanente e na noção de que as regras são fixas, imutáveis e de origem divina. Na perspectiva de Piaget (1932/1994), este tipo de moral origina-se em meio às relações unilaterais e hierarquizadas e suscita no indivíduo sentimentos de medo e de afeto para com a figura de autoridade.

O segundo tipo de moral (autônoma) surge como decorrência do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o avanço cognitivo possibilita uma autonomia e independência moral do adolescente em relação ao adulto, o que advém da sua capacidade de julgar os atos alheios, do surgimento da noção da justiça equitativa, da crença na relatividade das normas e da consciência de que estas resultam de acordos sociais (Piaget, 1932/1994). Acrescenta o autor que este tipo de moral é resultado da interação entre pares, nas quais a igualdade e a cooperação favorecem o surgimento de relações bilaterais. Em sua obra Piaget destaca ainda a importância da descentração (capacidade de assumir o ponto de vista de outras pessoas) e do conflito cognitivo como motrizes para o desenvolvimento moral.

Partindo das ideias originalmente elaboradas por Jean Piaget, Kohlberg (1976), desenvolveu sua teoria acerca do desenvolvimento moral, na qual a moralidade é concebida a partir dos seguintes pressupostos teóricos: existe uma sequência invariante e universal de estágios do pensamento moral; cada estágio corresponde a formas de

pensamentos qualitativamente diferentes; as diferentes formas de pensar formam uma totalidade estruturada; a estruturação dos estágios decorre de variadas formas de equilibração; a descentração é um mecanismo essencial ao processo de equilibração; os conflitos sócio-cognitivos são essenciais aos processos de descentração e equilibração e; os fatores culturais podem acelerar, retardar ou cessar o desenvolvimento moral, mas nunca alterar sua sequência.

Kohlberg (1976) propôs uma tipologia segundo a qual o desenvolvimento da moral passa por três níveis, os quais se subdividem em dois estágios cada um. O primeiro nível é denominado de “Pré-convencional” e é caracterizado pelo desconhecimento da maioria das normas e pela dificuldade de manter aquelas que se conhece. Este nível é constituído pelo Estágio 1 e pelo Estágio 2. O primeiro estágio é caracterizado pela obediência às regras pelo medo da punição. O segundo estágio caracteriza-se pela obediência às regras em função de interesses pessoais imediatos. O segundo nível do desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1976) é conhecido por “Convencional”, no qual o indivíduo desconhece os princípios gerais dos quais decorrem as regras e, por consequência, se conforma ou se adapta às normas do modo como elas são. Este nível subdivide-se em Estágio 3 e Estágio 4. No terceiro estágio a moral volta-se para atender às expectativas das outras pessoas, ou seja, o indivíduo procura assumir o papel que os outros esperam dele.

O pensamento característico do quarto estágio é que as leis devem ser sempre mantidas, exceto em casos extremos quando conflitam com outros deveres sociais fixos. O terceiro e último nível de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1976) é chamado de “Pós-convencional” e é caracterizado pela interpretação das normas e das expectativas sociais em função de princípios morais. Este nível é composto pelos Estágios 5 e 6. No quinto estágio surge a consciência da variedade de valores e opiniões

e a noção da relatividade das regras, as quais devem ser mantidas porque constituem um contrato social. No sexto estágio os princípios éticos são escolhidos conscientemente e o pensamento moral pauta-se na noção de que as leis são válidas, mas quando violam certos princípios devem ser desrespeitadas. Neste estágio, o indivíduo prima pela igualdade de direitos humanos e pelo respeito à dignidade humana.

Considerando seus pressupostos teóricos e sua tipologia do desenvolvimento, Kohlberg, juntamente com seu colaborador Blatt (Blatt & Kohlberg, 1975) desenvolveu uma técnica de educação moral, com o objetivo de promover o avanço dos níveis e estágios do desenvolvimento moral. De acordo com os autores, a educação moral não consiste na mera transmissão de conteúdos, mas na oportunidade do indivíduo refletir moralmente, reorganizando assim seu raciocínio em direção de outros níveis e estágios mais avançados. Neste sentido, durante as sessões do programa de intervenção, Kohlberg (Blatt & Kohlberg, 1975) apresentava aos participantes algumas historietas e, com o intuito de promover um conflito de opiniões, solicitava-lhes que apresentassem formas de solucionar o dilema em questão.

Para verificarem sua tese de que o conflito cognitivo promoveria o desenvolvimento moral, Blatt e Kohlberg (1975) sistematizaram um delineamento de pesquisa no qual os participantes responderam a um instrumento (Moral Judgment Interview - MJJ) a partir do qual foi possível mensurar os escores do pensamento moral dos participantes antes e após serem submetidos às sessões de intervenção. Ao final do estudo, os autores confirmaram sua tese: os participantes do programa de intervenção apresentaram um maior avanço no desenvolvimento moral quando comparados aos participantes que fizeram parte do grupo de controle.

A partir do estudo pioneiro realizado por Blatt e Kohlberg (1976), o uso da discussão passou a nortear muitos trabalhos de pesquisa e intervenção na área da

psicologia sociomoral. No Brasil, vários autores tem se dedicado ao planejamento de atividades interventivas cujos resultados demonstram a eficácia da utilização do debate de dilemas que, ao promoverem o conflito cognitivo, viabilizam o desenvolvimento do pensamento moral para estágios mais avançados.

Os primeiros estudos realizados no contexto brasileiro, com vistas à educação moral, foram liderados por Biaggio e seus colaboradores. Biaggio (1997) relata que, após algumas reformulações na proposta original de Kohlberg, foi executado um projeto de intervenção moral em uma escola do Rio Grande do Sul. Na primeira etapa do programa foram realizadas palestras e oficinas com o objetivo de prepararem e motivarem professores, coordenadores e gestores da escola. Nesses encontros foram apresentados textos sobre a teoria de Kohlberg e sua proposta de educação moral. Embora tenham surgido alguns empecilhos que dificultaram o andamento desta primeira etapa do programa, Biaggio (1997) ressalta que foram observados resultados positivos, tais como os participantes terem identificado, a partir das discussões, situações do cotidiano real da escola que estabeleciam ligação com a educação moral.

Posteriormente, Biaggio (1997) deu continuidade à realização de seu programa de intervenção na referida escola. Nesta segunda etapa do projeto, foi desenvolvido um estudo piloto com alunos do 9º ano. O estudo consistiu na realização de encontros periódicos nos quais eram discutidos dilemas morais coordenados por duas psicólogas e por alguns professores. Novamente, Biaggio (1997) teve dificuldades na execução do projeto, o que impossibilitou a mensuração da eficácia do trabalho realizado.

Prosseguindo com seus estudos de educação moral, Biaggio Vargas, J. Monteiro, Souza e Tesche (1999) realizaram uma pesquisa com o objetivo de promover atitudes ambientais favoráveis em adolescentes através de debates de dilemas com conteúdo ecológico. Foram elaborados seis dilemas morais a partir da teoria do julgamento moral

de Kohlberg, mas no decorrer da intervenção, atendendo à solicitação dos participantes, Biaggio et al. (1999) elaboraram outros dilemas cujos conteúdos versavam sobre o universo adolescente (sexualidade, futebol, gravidez, drogas, etc.). Os dilemas foram debatidos em sessões de 50 minutos entre os adolescentes e um dos responsáveis pela pesquisa. Antes e após participarem das discussões, os adolescentes responderam a um questionário de atitudes com relação ao meio ambiente.

Ao analisarem os dados obtidos através do questionário aplicado, Biaggio et al. (1999) constataram que a média do pré-teste indicou um baixo grau de maturidade de atitudes em relação ao ambiente no momento inicial. Após a intervenção, os autores verificaram a existência de uma grande disparidade entre ganhos e perdas com o programa: houve participantes que aumentaram sua pontuação, enquanto outros permaneceram com a mesma pontuação ou apresentaram escores menores que os iniciais. A partir desta análise quantitativa, os autores concluíram que não houve avanços com relação à maturidade de atitudes, pois a média no pós-teste foi praticamente a mesma do pré-teste. Contudo, ao realizarem uma análise qualitativa do desempenho dos alunos, Biaggio et al. (1999) constataram que houve mudanças de atitudes frente às questões ambientais entre aqueles alunos que se mostraram mais motivados e participativos durante o programa de intervenção.

Lins e C. Camino (1993) desenvolveram um programa de intervenção com estudantes universitários, também com o objetivo de averiguar a influência da discussão de dilemas sobre o pensamento moral. Os alunos foram separados em dois grupos e durante um período de 7 meses cada grupo participou de condições de ensino diferenciadas. Enquanto um grupo participou de aulas nas quais foram apresentadas as ideias teóricas de Piaget e de Kohlberg, o outro grupo participou da discussão de dilemas. Ao final do estudo, C. Camino e Lins (1993) puderam constatar que a

participação no grupo de debate dos dilemas favoreceu o desenvolvimento moral dos universitários, ao passo que a mera exposição de conteúdos não promoveu este avanço.

Rique e C. Camino (1997) realizaram sua intervenção junto a estudantes com idades entre 14 e 16 anos. O objetivo dos autores foi investigar o desenvolvimento moral e o nível de consistência do pensamento moral no avanço esperado do desenvolvimento moral. Após responderem ao *Defining Issues Test (DIT)*, os estudantes foram agrupados em quatro grupos (dois experimentais e dois de controle) em função da consistência ou da inconsistência apresentada nos estágios do desenvolvimento moral mensuradas através do *DIT*. Os dois grupos experimentais (experimental consistente e experimental inconsistente) participaram, durante um ano letivo, do programa de intervenção, no qual foram realizadas discussões de dilemas morais. Os outros grupos permaneceram assistindo às aulas de Educação Moral e Cívica oferecida pela escola. Ao final das intervenções, o *DIT* foi reaplicado nos quatro grupos. Quando analisaram os dados, Rique e C. Camino (1997) verificaram que os adolescentes que participaram dos grupos experimentais apresentaram médias superiores no pós-teste quando comparados aos que permaneceram nos grupos controle. Os autores constataram que o único grupo que apresentou diferenças significativas, quando comparadas as suas médias do pré e do pós-teste, foi o grupo experimental inconsistente, indicando que o momento mais indicado para se realizar intervenções morais é quando o indivíduo apresenta inconsistência em seu julgamento moral.

Com o objetivo de investigar a influência de um programa de intervenção no pensamento moral de crianças e adolescentes, Dias (1999) realizou um estudo experimental em uma escola. Neste estudo, 24 participantes (entre crianças e adolescentes) fizeram parte, durante 4 meses, do projeto elaborado pela autora. Anterior ao início da realização da intervenção, as crianças e adolescentes responderam ao

Defining Issues Test (DIT), e em seguida foram separados em dois grupos homogêneos. Um grupo permaneceu assistindo às aulas com a professora responsável pela disciplina “Educação Moral e Cívica” e o outro grupo participou das intervenções realizadas.

Durante as intervenções foram discutidos alguns dilemas construídos por Kohlberg (Blatt & Kohlberg, 1976) e outros elaborados a partir das sugestões dos próprios alunos. Ao final das intervenções, todos os participantes, tanto os do grupo de controle quanto os do grupo experimental, responderam novamente ao *DIT* a fim de que fossem comparadas as médias dos alunos no pré e no pós-teste. Após analisar os dados, Dias (1999) observou que o programa de intervenção realizado ocasionou efeitos positivos no grupo experimental, uma vez que as médias observadas no grupo foram superiores às médias do grupo controle quando se considerou a comparação entre os dois grupos no pós-teste e quando se comparou as médias do grupo experimental no pré e no pós-teste.

Correia (2007) desenvolveu um programa de educação moral, entretanto, sem a realização do debate de dilemas morais. Participaram deste estudo 100 policiais militares, os quais foram separados em dois grupos. O primeiro grupo, denominado de “Grupo Passivo” assistiu às aulas sobre Cidadania e Direitos Humanos com o professor da instituição militar. Estas aulas consistiram na exposição oral dos conteúdos estabelecidos no plano da disciplina. O segundo grupo, denominado de “Grupo Ativo” participou, durante o período de seis meses, do programa de intervenção moral elaborado por Correia (2007). Durante este período, os policiais participaram de debates de temáticas relacionadas aos direitos humanos, é importante lembrar que, ao contrário dos demais estudos de intervenção moral mencionados até o momento, no estudo de Correia (2007) não foram construídos dilemas morais para serem discutidos. Contudo, é pertinente considerar que o debate sobre os temas envolvendo os DH já

consistiam, por si só, em uma fonte de conflito cognitivo. Além disto, houve um momento da intervenção em que os participantes do Grupo Ativo desenvolveram serviços comunitários em uma escola e nas ruas. A participação nestas atividades, segundo Correia (2007), foi essencial para que os policiais tivessem a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que tinham discutido em sala de aula.

Os participantes dos dois grupos responderam ao *DIT* antes e após a intervenção. Ao analisar os dados, Correia (2007) observou que houve uma diferença significativa entre os dois grupos: os participantes do Grupo Ativo apresentaram maiores médias no estágio 4 do desenvolvimento moral no pós-teste quando comparados aos participantes do Grupo Passivo. Mesmo tendo observado esta diferença, Correia (2007) não comprovou a hipótese de sua pesquisa, segundo a qual a participação no Grupo Ativo promoveria o avanço do raciocínio moral para o nível pós-convencional (estágios 5 e 6), o qual está relacionado com a reflexão crítica sobre os valores sociais e a possibilidade de ruptura com esses valores em favor da defesa dos direitos humanos.

Os resultados dos estudos ora apresentados reforçam a tese elaborada por Blatt e Kohlberg (1976) de que o conflito cognitivo decorrente da discussão de dilemas é propulsor do desenvolvimento moral. Corroboram também com a ideia de Piaget (1930/1996), segundo a qual o método de ensino ativo (caracterizado pela participação dos indivíduos em debates) é mais eficaz que o método verbal (caracterizado pela mera exposição de conteúdos), uma vez que estimula a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma moral autônoma.

É importante destacar que, embora todos os estudos de intervenção apresentados tenham enfatizado o trabalho com o aspecto cognitivo, tanto Piaget quanto Kohlberg não descartaram a importância do componente afetivo para o desenvolvimento moral. Piaget (1932/1994), por exemplo, destaca que cognição e afeto são elementos

indissociáveis no desenvolvimento. Complementando esta ideia de Piaget, Kohlberg (1992) acrescenta que o julgamento moral não é constituído apenas por cognição, existem motivações e afetos a ele subjacentes. Entretanto, nenhum desses autores verificou empiricamente a influência do componente afetivo sobre o desenvolvimento moral.

Com o intuito de verificar a influência dos aspectos cognitivos e afetivos sobre o desenvolvimento moral, Galvão (2010) realizou um programa de educação junto a adolescentes de uma escola pública. Os alunos foram distribuídos em três grupos e cada um deles foi submetido a uma condição diferenciada: no primeiro grupo (grupo controle) não foi utilizada nenhuma técnica de intervenção; no segundo grupo (experimental) foi utilizada a Técnica Racional Discursiva (TRD); no terceiro grupo (experimental) foi utilizada a Técnica Racional Afetiva (TRA). A Técnica Racional Discursiva consistiu na apresentação e discussão de dilemas morais envolvendo temas como: ecologia, violência contra idosos, redução da maioridade penal, pena de morte, etc. A Técnica Racional Afetiva consistiu, além da discussão dos dilemas mencionados na técnica anterior, na utilização de técnicas de psicodrama, com vistas à promoção do aumento na sensibilidade empática. O programa foi realizado durante 20 semanas, sendo que cada encontro teve duração de 1 hora aula (50 minutos). Os participantes dos três grupos responderam ao *DIT* e a uma escala de empatia desenvolvida especialmente para o estudo (Escala da Empatia Focada em Grupos – EGG) antes e após a intervenção.

Considerando as ideias de Piaget e Kohlberg no que tange ao uso dos dilemas nos programas de educação moral, bem como a importância da presença do componente afetivo, Galvão (2010) elaborou suas hipóteses de pesquisa, que, de forma resumida, foram: apenas os grupos submetidos às condições experimentais (TRD e TRA) apresentariam avanços com relação aos estágios do desenvolvimento moral; ao final da

intervenção, o grupo submetido à TRA apresentaria maior grau de sensibilidade empática quando comparado ao grupo submetido à TRD e; o grupo controle não apresentaria avanços com relação ao desenvolvimento moral e à sensibilidade empática.

Após analisar seus dados, Galvão (2010) constatou que não houve diferenças nos resultados do pré e do pós-teste do grupo controle. Entretanto, tais diferenças foram observadas quando se considerou as médias do pré e pós-teste dos grupos submetidos à TRD e à TRA. Foi observado ainda que os escores médios apresentados pelos participantes do grupo da TRA no pós-teste foram superiores aos outros dois grupos, o que reforça a ideia de que as técnicas que levam em consideração os aspectos cognitivos e afetivos nas propostas de educação moral são mais eficazes do que aquelas que utilizam apenas o componente racional.

As propostas de intervenção realizadas no presente estudo tiveram como modelo o programa desenvolvido por Galvão (2010), isto porque a autora deste trabalho compactua com a ideia dos autores que propõem que a educação moral é mais eficiente quando são considerados os elementos cognitivos e os afetivos em nas atividades propostas aos participantes das intervenções. É importante destacar que os estudos de educação moral apresentados neste capítulo tinham por objetivo, sobretudo, investigar os efeitos das intervenções realizadas sobre o desenvolvimento moral. No presente estudo, o objetivo principal é verificar esta influência sobre as representações dos direitos humanos. Para que seja possível compreender por que foram utilizadas neste estudo as técnicas utilizadas nos estudos de educação moral, serão apresentadas algumas considerações no sentido de se estabelecer as semelhanças entre os direitos humanos e a moral.

C. Camino e Luna (2004) destacam que, do ponto de vista teórico, a primeira semelhança existente entre moral e direitos humanos é que ambos tratam dos direitos e

deveres dos indivíduos. No caso da moral, a noção dos direitos e deveres seria resultado de uma regulação interna ou da reflexão sobre essa regulação. No caso dos DH, esta noção seria proveniente das trocas sociais em nível societal. Desta forma, surge o pressuposto psicossociológico que, tanto no que diz respeito à moral, quanto no que diz respeito aos DH, os indivíduos devem estar envolvidos no respeito aos direitos alheios.

Outro ponto em comum que as autoras destacam é a explicação que as teorias cognitivas sobre a moral e as teorias psicossociológicas sobre os direitos oferecem quanto à aquisição dos valores. Em ambas, esta aquisição é uma reconstrução individual do que é elaborado socialmente. Contudo, as teorias cognitivistas propõem que esta reconstrução depende das fases do desenvolvimento, enquanto que as psicossociológicas defendem que a reconstrução dos direitos está relacionada a variáveis sociodemográficas.

Ainda tratando das semelhanças entre moral e DH, C. Camino e Luna (2004) destacam que a convergência mais clara entre ambos pode ser identificada quando se considera o estágio 5 do nível pós-convencional. De acordo com as autoras, este estágio é caracterizado pelo reconhecimento do contrato social fundamentado em um consenso. No que concerne aos DH, é possível constatar que a DUDH resultou de um contrato social firmado entre as nações signatárias. Neste sentido, tanto no campo da moral quanto no dos DH, considera-se correto e justo aquilo que resulta das deliberações consensuais.

Outra relação teórica que pode ser feita entre o estudo dos DH a partir de uma perspectiva psicossociológica e da moral, é que, nas duas concepções, existe uma visão de universalidade, embora os argumentos em defesa dessa visão pareçam distintos. No primeiro caso, a universalidade é vista como um fim a ser atingido, no sentido de que todos devem respeitar os DH. No caso da moral, falar em universalidade implica em se

propor que os princípios morais pós-convencionais são universalizáveis, ou seja, os estágios morais podem ser encontrados em todas as culturas e o desenvolvimento moral segue uma sequência invariante.

As reflexões realizadas por C. Camino e Luna (2004) identificam, portanto, que existem convergências entre moral e DH, e uma vez tendo se apresentado estas semelhanças, é plausível acreditar que as técnicas de intervenções voltadas para a educação moral podem ser também utilizadas na educação em direitos humanos. Sobre este aspecto, Brabeck e Rogers (2000) mencionam que existem muitos pontos em comum entre a educação moral e a EDH, os quais já foram, inclusive, mencionados no capítulo anterior (que tratou da educação em direitos humanos) e neste capítulo. Neste sentido, esses autores destacam que as semelhanças entre esses dois tipos de ensino são: a ênfase na importância de uma formação destinada a diferentes segmentos da sociedade; o reconhecimento de que ambas não se tratam de mera apresentação de conteúdos, tampouco uma discussão de dilemas sem que existam finalidades subjacentes ao debate; ambas visam à transformação do indivíduo e da coletividade e; tanto a educação moral quanto a EDH constituem-se como oportunidades para seus participantes assumirem o ponto de vista de outras pessoas. Entretanto, Brabeck e Rogers (2000) ressaltam que para que as transformações almejadas na educação moral e na EDH sejam observadas, a variável “tempo necessário para execução dos programas” é crucial. Salientam os autores que as mudanças relativas a tais tipos de intervenções ocorrem lentamente, desta forma, programas executados em um curto espaço de tempo podem não apresentar resultados satisfatórios.

Em face do exposto, conclui-se que existem evidências teóricas e empíricas que demonstram que abordar os aspectos cognitivos favorece sensivelmente o desenvolvimento moral. A partir das considerações apresentadas por C. Camino e Luna

(2004) e por Brabeck e Rogers (2000), é possível considerar que esse favorecimento pode estender-se à educação em direitos humanos.

O componente afetivo também tem sido apontado como um promotor do desenvolvimento. Contudo, conforme apresentado, poucos são os autores que se propuseram a investigar empiricamente tal influência (Galvão, 2010). No presente estudo procurou-se preencher mais esta lacuna observada nos programas de educação moral e de educação em direitos humanos, contemplando o aspecto cognitivo e o afetivo nas práticas interventivas utilizadas na promoção das mudanças no campo dos DH previstas neste trabalho.

Apresentadas as justificativas que possibilitam compreender por que as estratégias utilizadas nas intervenções morais podem ser usadas nos programas de EDH, é importante tecer algumas considerações sobre o conflito cognitivo e sua relação com as mudanças de representações sociais.

As teorias construtivistas propõem a existência de um conflito interno durante as discussões realizadas nas intervenções, o qual leva a questionamentos e pode favorecer o desenvolvimento moral. Em contrapartida, quando se considera a Teoria das Representações Sociais, na qual há uma ênfase na influência de variáveis sociodemográficas e psicossociológicas sobre as RS, presume-se que tais variáveis promovem um conflito externo, que possibilitaria um conflito interno no sujeito.

Em se tratando das representações sociais sobre os direitos humanos, acredita-se que o confronto entre as velhas representações e as novas RS promove a descentração que possibilita a coordenação de perspectiva necessária à resolução do conflito. O pressuposto de Piaget (1930/1996) é que a resolução do conflito ocorre no sentido de uma maior coerência, de uma perspectiva mais lógica que a anterior. Essa reflexão leva a um questionamento: as teorias construtivistas permitem a identificação das mudanças

na medida em que são comparados estágios de desenvolvimento, e no caso das RS dos DH, o que é considerado mudança? Uma vez que a TRS não pode ser considerada uma teoria do desenvolvimento, considera-se que o avanço em relação à mudança das RS sobre os DH estaria em se detectar uma ampliação do pensamento relativo aos direitos e da coerência presente neste pensamento.

As reflexões ora apresentadas demonstram o papel do conflito nos programas de intervenção moral e de EDH. Contudo, ele não é o único responsável pelo avanço observado nas práticas interventivas. De acordo com as ideias discutidas neste capítulo, a empatia também é considerada um componente que possibilita a mudança. Neste sentido, para se possibilitar a compreensão de como a empatia pode favorecer os processos educativos em direitos humanos, o próximo capítulo tratará da conceituação desse construto, os instrumentos utilizados em sua avaliação, a sua relação com os direitos humanos e de que forma a empatia pode ser útil nas intervenções em DH.

4- Empatia: conceitos, teorias e sua relação com os direitos

O conceito de empatia tem apresentado, ao longo dos tempos, definições por vezes conflituosas em diferentes áreas de investigação. À medida que surgiram as conceituações para a terminologia, surgiram também diferentes perspectivas teóricas com o objetivo de identificar e explicar as dimensões da empatia. Neste capítulo, serão abordadas, sob a ótica da psicologia, as diferentes conceituações da empatia, os pressupostos teóricos subjacentes, os instrumentos utilizados em sua mensuração e sua relação com os direitos humanos.

O termo empatia deriva da palavra grega “*emphateia*”, cujo significado é “*paixão*” ou “*ser muito afetado*”. Nos séculos XVII e XIX, no contexto da teoria da estética, o termo passou a ser designado pela palavra alemã “*eingühlung*”, segundo o qual a empatia era considerada como um processo de imitação interna, no qual a projeção do *self* em obras de arte fazia com que determinados sentimentos surgissem nos observadores a partir da contemplação destas (Sampaio, C. Camino & Roazzi, 2009). Segundo Freedberg e Gallese (2007), o “*eingühlung*” possibilitava ao espectador imitar os sentimentos e as ações expressas em quadros e esculturas. Conforme observam Falcone (1999), outro significado da palavra “*eingühlung*” foi proposto por Lipps em 1903 (citado por Falcone, 1999). De acordo com essa nova definição, a expressão emotiva não se restringia à contemplação de objetos inanimados, mas a pessoas. Desta forma, a percepção de um gesto emocional emitido por alguém ativaria a mesma emoção no observador, entretanto, não havia a interferência de rotulações ou tomada de perspectiva.

Em 1909, Titchener traduziu o termo alemão para “*empathy*”, sendo, portanto, o responsável por introduzir o conceito de empatia no campo da psicologia. Na concepção

desse estruturalista norte-americano, o significado da empatia passou a ser definido como a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira análoga a ela através de um processo de imitação interna. Por consequência, por meio dessa capacidade, pessoas com o mesmo nível de desenvolvimento moral e intelectual poderiam compreender umas às outras (Wispé, 1987). A partir da definição proposta por Titchener, a noção de empatia tornou-se objeto de estudo de muitas áreas na psicologia: personalidade, desenvolvimento, social, clínica e, mais recentemente, a neurociência (Decety & Jackson, 2006; Eisenberg & Strayer, 1987; Prestón & de Waal, 2002; Rogers, 1985/2001).

No âmbito da psicologia do desenvolvimento sóciocognitivo, Piaget foi um dos primeiros a demonstrar interesse pelo estudo da empatia, ainda que sua obra não trate deste construto de uma forma sistemática. Piaget (1932/1994) fez menção a diferentes conceitos como: *role-taking*, simpatia e altruísmo, ao tratar de processos que, em consideração aos conceitos até aqui apresentados, poderiam ser denominados de empáticos. No que tange ao *role-taking*, é definido como uma habilidade que possibilita intuir situações, necessidades, interesses do outro e compartilhar os sentimentos do outro.

A simpatia é compreendida como uma tendência instintiva que, no decorrer do desenvolvimento da criança, objetiva-se na sua capacidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo suas necessidades. Na medida em que o desenvolvimento ocorre, a simpatia transforma-se em um sistema de valor mais permanente, possibilitando o surgimento do altruísmo, considerado na teoria de Piaget (1932/1994) a verdadeira cooperação e o verdadeiro respeito mútuo.

As diferentes definições elaboradas para conceituar a empatia sugerem que este construto é constituído por processos cognitivos e afetivos. A depender do autor, é

atribuída maior importância a um ou a outro aspecto. Para aqueles que defendem a teoria de que a empatia é um processo fundamentalmente cognitivo, o construto é considerado enquanto a habilidade cognitiva para reconhecer e interpretar os sentimentos, pensamentos e pontos de vista do outro, o que facilitaria a compreensão das motivações e sentimentos alheios. Em oposição a este pressuposto, encontram-se os autores que defendem que a empatia remete a um processo de ordem caracteristicamente afetiva, mas admitindo-se a existência de alguns componentes cognitivos. Nestes termos, a empatia é definida como uma resposta afetiva vicária aos sentimentos de outras pessoas. Finalmente, há autores que propõem que a empatia é um construto multidimensional, constituído por processos cognitivos, afetivos aspectos e comportamentais.

Dentre os teóricos que consideram a empatia enquanto um construto multidimensional, destaca-se Martin Hoffman como um dos mais importantes. Em sua teoria, Hoffman (1987,1991), além de apresentar a definição do termo empatia, também propõe estágios do seu desenvolvimento. Para Hoffman (1989, p. 285), a empatia é definida como “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação”. Segundo Hoffman (1989), a empatia estabelece relação direta com o desenvolvimento do senso cognitivo sobre a existência de outras pessoas, o qual se encontra relacionado ao processo de diferenciação do *self*. Como resultado desta relação, o indivíduo pode experimentar diferentes formas de empatia ao longo de seu desenvolvimento. A seguir são apresentados os estágios do desenvolvimento da empatia segundo a proposta de Hoffman:

- *Empatia Global*: típica de idades precoces, este estágio da empatia caracteriza-se pela dificuldade da criança de se distinguir do outro. Por consequência, a criança fica suscetível a experimentar a angústia do outro como se fosse algo que estivesse acontecendo com ela mesma;

-*Empatia Egocêntrica*: depois que desenvolve a consciência sobre a permanência do objeto (Piaget, 1932/1994), a criança torna-se capaz de distinguir sua experiência da experiência do outro, mas ainda de forma rudimentar. Por consequência, a criança pode não ter certeza se quem está angustiada é ela ou o outro;

- *Angústia Empática quase Egocêntrica*: por volta dos quatro anos de idade a criança apresenta os primeiros indícios da capacidade de *role-taking*. Neste estágio, ela já é capaz de diferenciar suas experiências e sentimentos das vivências alheias, contudo, ainda não é capaz de pensar sobre o que o outro pensa e sente. Neste sentido, suas tentativas de aliviar a angústia alheia estão relacionadas com ações que ela utiliza para aliviar a própria angústia;

-*Verdadeira Angústia Empática*: neste estágio, a criança é capaz de empatizar de forma mais precisa do que no estágio anterior, o que acontece graças à aquisição da capacidade de *role-taking* e de conhecimentos metalinguísticos (Hoffman, 2003);

- *Angústia empática além da situação ou empatia pela condição de vida dos outros*: com a percepção de que cada ser tem uma história de vida própria, caracterizada por suas singularidades, a pessoa é capaz de empatizar não apenas o sofrimento ou desconforto momentâneo alheio, mas com toda a condição de vida do outro.

Os estágios do desenvolvimento da empatia propostos por Hoffman mostram que a evolução da capacidade empática obedece a quatro momentos distintos: num primeiro momento, o indivíduo é incapaz de estabelecer uma indiferenciação entre o outro e si mesmo; a seguir, o indivíduo é capaz de identificar que o outro é fisicamente

diferente de si mesmo; posteriormente ocorre a conscientização de que, além de fisicamente, o outro apresenta diferenças quanto aos sentimentos e; por fim, no quarto momento, o indivíduo é capaz de perceber que cada pessoa tem uma história, a qual tem continuidade para além do imediato. A passagem por todos esses momentos representa, na perspectiva de Hoffman (1991), uma evolução cognitiva e afetiva.

Na teoria de Hoffman são apresentados outros dois conceitos importantes, que são: angústia empática e angústia simpática. Com relação ao primeiro conceito, Hoffman (1990, 1991) define-o como sendo a sensação de incômodo vivenciada pelos outros quando estes estão passando por alguma situação de desconforto. Embora pareça se tratar de um sentimento egoísta, ela tem um papel importante no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, uma vez que a alívio da própria angústia pode ser atingido através de condutas com vistas a ajudar o outro. A angústia simpática refere-se ao sentimento de compaixão para com a situação de infortúnio vivenciada por outra pessoa que se transforma no desejo de aliviar a angústia do outro.

Além da angústia empática e da angústia simpática, Hoffman (2003) identifica outros sentimentos que podem revelar diferentes formas de empatia: *raiva empática* (sentimento de raiva direcionado ao agressor em defesa da vítima de uma agressão); *compaixão empática* (sentimento de pena em relação a alguém que foi vítima de uma agressão); *culpa empática* (sentimento experimentado quando o indivíduo percebe que não tomou um posicionamento perante a situação vivenciada pela vítima) e; *injustiça empática* (sentimento experimentado quando o observador chega à conclusão que o sofrimento da vítima não era merecido).

De acordo com os diferentes pontos de vista atribuídos ao significado do termo empatia, é possível identificar que desde o surgimento das primeiras teorias, existe um debate quanto ao fato de este construto ter um caráter unidimensional ou

multidimensional. Conforme apresentado anteriormente, este caráter tem variado em função do foco adotado por cada um dos autores que se propuseram a investigar a empatia. Os estudos desenvolvidos nessa área têm levado os pesquisadores a admitirem que a forma mais adequada de se explicar o processo empático é através da perspectiva multidimensional, uma vez que demonstraram existir uma inter-relação entre componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, além de indicarem que as pessoas experimentam diferentes tipos de experiências durante os episódios empáticos (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley & Birch, 1981; Batson, Fultz & Schoenrade, 1987; Davis, 1983; Enz, Zoll & Xu, 2006; Siu & Shek, 2005). Ademais, conforme observou Sampaio (2007), em levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, muitas vezes os termos empatia, angústia pessoal, angústia simpática, simpatia e compaixão são utilizados de forma indiscriminada, o que sugere a necessidade de um maior refinamento teórico-conceitual nesse campo de estudos.

No que diz respeito aos instrumentos de mensuração, a empatia vem sendo avaliada ao longo dos anos através de: medidas fisiológicas (verificação da condutibilidade da temperatura, frequência dos batimentos cardíacos, etc.), índices somáticos (análise das expressões faciais), entrevistas e escalas de autoavaliação (Sampaio, Guimarães, C. Camino, Formiga & Menezes, 2011). Sampaio (2007) destaca que as escalas de autoavaliação costumam ser as mais utilizadas pelos pesquisadores devido à facilidade na administração, confiabilidade na mensuração pela adequação das medidas propostas às experiências subjetivas relatadas pelos respondentes.

No que diz respeito à análise da empatia a partir de uma perspectiva multidimensional, Davis (1980) elaborou o Interpersonal Reactivity Index (IRI). Este instrumento caracteriza-se por ser uma escala composta por 28 itens, os quais se organizam em 4 subescalas que avaliam características afetivas e cognitivas. Os

aspectos afetivos são acessados a partir das subescalas *personal distress* (angústia pessoal) e *empathic concern* (consideração empática). Já os componentes cognitivos são mensurados nas subescalas *role taking* (tomada de perspectiva) e *fantasy* (fantasia). Resumidamente, o significado de cada uma das quatro subescalas pode ser explicado a partir da seguinte forma: a angústia pessoal refere-se a situações tensas ou emergenciais que causam incômodo ou ansiedade; a consideração empática remete a situações em que é avaliada a motivação para ajudar outras pessoas por quem se sente empatia; a tomada de perspectiva designa a capacidade de se colocar no lugar de outras pessoas (reais) e; a subescala fantasia avalia a capacidade de se transpor de sua realidade e se colocar no lugar de um personagem.

Embora seja uma das escalas mais utilizadas para mensurar a empatia, o IRI tem sido alvo de algumas críticas. Galvão, C. Camino, Gouveia e Formiga (2010) afirmam que, embora a escala proposta por Davis (1983) avalie a empatia a partir de uma perspectiva multidimensional, os itens apresentados no instrumento medem as emoções num nível interpessoal, não estabelecendo relação com problemas de ordem social ou intergrupar. Nesse sentido, os autores desenvolveram a *Escala de Empatia Focada em Grupos* (EEG), um instrumento que procura mensurar a empatia para com personagens envolvidos em diferentes problemáticas sociais.

A EEG é uma escala constituída por 27 itens, os quais se organizam em quatro fatores: empatia com grupos minoritários, empatia com trabalhadores, empatia com apenados e empatia com animais. Trata-se de uma escala do tipo Likert, cujos itens variam de 1 (pouquíssimo) a 5 (muitíssimo). Os itens propostos na escala possibilitam ao respondente identificar o quanto determinadas situações da vida real mobilizam seus afetos. Trata-se de uma medida psicométrica elaborada especialmente para o trabalho de intervenção moral realizado por Galvão (2010). Ao divulgar os resultados de seu

estudo, Galvão et al. (2010) reconheceram que, embora a escala tenha apresentado índices psicométricos adequados para a amostra investigada (adolescentes), é necessário que novas investigações sejam realizadas no intuito de se observar se os mesmos resultados serão obtidos em diferentes amostras.

No presente capítulo foi abordado o construto da empatia. Conforme visto, a empatia é um elemento que favorece a adoção de comportamentos pró-sociais e de justiça. Para Hoffman (1989, 1991, 2003), ela é capaz de levar as pessoas a evoluírem em sua capacidade de tomada de perspectiva, e desta forma beneficiar a qualidade das relações sociais, além de ocasionar uma redução dos conflitos interpessoais, uma vez que adotar o ponto de vista do outro representa a expressão da tolerância e do respeito para com aquilo que é diferente. Diante dessas constatações sobre a importância da empatia para o desenvolvimento moral (nível individual) e para as relações sociais (nível coletivo), é plausível tecer algumas considerações no que diz respeito à sugestão de muitos autores com relação à utilização do componente afetivo nos programas de educação em direitos humanos.

Conforme já mencionado, pesquisadores que tratam da temática “Educação em Direitos Humanos” consideram que a EDH deve não apenas informar, instruir, mas “atingir corações e mentes” (Benevides, 2007). Neste sentido, com relação à expressão “atingir mentes”, percebe-se uma referência ao elemento cognitivo. Assim, as intervenções em direitos humanos devem promover situações onde seus participantes tenham a oportunidade de discutir sobre dilemas, sejam eles hipotéticos ou reais. No que concerne à expressão “atingir corações”, percebe-se se tratar de uma referência ao componente afetivo (empatia), o qual é necessário estar presente nas atividades de EDH por possibilitar aos participantes a oportunidade de vivenciarem os sentimentos envolvidos em uma determinada situação (Balestreri, 1998).

Na concepção de Tosi (2006), os direitos humanos são valores éticos que orientam os indivíduos. Dentro desta perspectiva, o autor reconhece que uma educação técnica, voltada apenas para a informação e para o treinamento é insuficiente para se trabalhar com aspectos morais. Uma educação voltada para a solidariedade, a cooperação, a justiça e a paz deve estar fundamentada no desenvolvimento de habilidades que promovam o convívio, a socialização, a responsabilidade para com o outro. Diante da exposição apresentada neste capítulo, é possível identificar que a empatia, aliada ao raciocínio moral, é um elemento de presença indispensável nos programas de educação moral, estendendo-se, assim, aos programas de educação em direitos humanos.

A EDH emerge no contexto da sociedade contemporânea como uma das soluções para se resgatar os valores que vêm sendo deturpados e deteriorados ao longo do tempo. Conforme já apresentado, trata-se de uma educação que deve estar direcionada a todos os segmentos da sociedade, principalmente para aqueles responsáveis pela garantia, promoção e cumprimentos dos direitos (Dias, 2007; Candau, 2008). Particularmente com relação ao presente estudo, a justificativa para a realização de uma intervenção em direitos humanos voltada para os policiais militares (que são reconhecidamente responsáveis pelos DH) encontra respaldo na constatação de que muitos desses profissionais ainda utilizam práticas autoritárias e violentas como formas de impor sua figura de protetor da sociedade (Bengochea et al., 2004).

Tomando por base a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003, 2011a), é possível considerar que essa prática do policial, caracterizada pela repressão, está cristalizada na história da própria instituição militar, que ao longo de sua existência tem reforçado a importância da ordem, da hierarquia e da submissão como valores essenciais. Entretanto, mesmo estando cristalizadas, essas representações podem

ser modificadas (Abric, 1994a, 1994b; Doise, 1991; Moscovici, 2003). Diante desta possibilidade, a EDH, no contexto da formação do policial militar surge, então, como um esforço para que essas representações elaboradas e difundidas ao longo dos anos sejam reestruturadas e deem lugar a representações voltadas para o respeito aos direitos, à tolerância e à justiça social.

Por fim, para que as mudanças das RS aconteçam, é necessário, conforme destacam Moscovici (2003, 2011a) e Doise (1991) que ocorra o conflito cognitivo, a partir do qual emerge o confronto entre as velhas e as novas representações sociais. O conflito cognitivo, conforme foi sugerido por Blatt e Kohlberg (1976), pode ser experimentado nas situações que envolvem discussões de dilemas morais, e segundo os resultados dos estudos apresentados no capítulo anterior (Biaggio, 1997; Biaggio et al., 1999; Correia, 2007; Dias, 1999; Rique & C. Camino, 1997) a participação em programas que consideram esse aspecto promove o desenvolvimento cognitivo.

Cabe destacar que, embora importante, o conflito cognitivo não é o único responsável pelo avanço moral. Em sua teoria, Hoffman (1989, 1991, 2003) propõe que o componente afetivo também deve fazer parte dos programas de intervenção com vistas à educação moral, muito embora o autor não tenha comprovado essa afirmação empiricamente. Com o objetivo de testar essa hipótese de Hoffman (1989, 1991, 2003), Galvão (2010) realizou um programa de intervenção que contou com duas técnicas diferenciadas: uma em que foram discutidos dilemas e outra em que, além da utilização dos dilemas, foram realizadas técnicas de psicodrama. Ao final de sua intervenção, Galvão (2010) observou a eficácia da presença da empatia quando se compararam os resultados dos dois tipos de técnica.

Por se concordar com as concepções teóricas e os resultados das pesquisas apresentadas no decorrer dos capítulos anteriores, no presente estudo foram

desenvolvidas duas propostas de intervenção em EDH, sendo uma delas fundamentada na discussão e a outra na discussão associada à empatia. A expectativa era que, uma vez acrescentado o componente afetivo em uma das técnicas utilizadas no processo interventivo, os participantes deste grupo desenvolveriam representações sociais que demonstrassem a preocupação para com os direitos humanos, bem como uma maior sensibilidade empática para com as questões sociais.

A presente tese é constituída por dois estudos empíricos. O primeiro deles foi necessário para selecionar os participantes que compuseram a amostra do segundo. Além disto, possibilitou a apreensão das representações sociais sobre os direitos humanos em uma amostra ainda não investigada, levando em consideração os instrumentos utilizados por Doise e colaboradores, bem como pelos pesquisadores brasileiros em seus estudos sobre os DH. Assim, o estudo permitiu identificar se, com relação aos policiais militares, as representações sobre os DH organizavam-se da mesma forma que em outras populações. Nesse primeiro estudo foi possível ainda verificar a validade da Escala da Empatia Focada em Grupos na população investigada.

O segundo estudo corresponde à proposta principal desta tese, que é verificar a influência de diferentes práticas interventivas sobre as representações sociais dos DH e as justificativas para sua realização já foram expostas nos parágrafos anteriores. Nos dois capítulos seguintes serão apresentados os resultados e as discussões relativas a cada um dos estudos mencionados.

5- Estudo I: Investigação sobre Direitos Humanos e Empatia

O presente capítulo trata do método, dos resultados e das discussões referentes ao primeiro estudo.

5.1-Objetivo Geral

Verificar, em cadetes da polícia do estado da Paraíba, as representações sociais dos DH, a ancoragem de algumas dessas representações em variáveis psicossociais e sociodemográficas, assim como verificar a sensibilidade empática dos cadetes.

Em relação ao objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

Verificar:

- 1a)** A representação dos princípios organizadores do envolvimento dos cadetes no que se refere às dimensões concreta-abstrata e pessoal-governamental;
- 1b)** Os princípios organizadores do julgamento dos cadetes sobre os DH e em quais variáveis sociodemográficas e psicossociais esses princípios ancoram;
- 1c)** O conhecimento que os participantes têm sobre os DH e como eles os definem.
- 1d)** A representação social dos participantes em relação aos termos “direitos humanos” e “polícia militar”;
- 1e)** Se os resultados obtidos com a Escala da Empatia Focada em Grupos aplicada em estudantes são confirmados pelos resultados obtidos com essa mesma escala aplicada em cadetes do Estado da Paraíba.

5.2- Expectativas

Tendo como base os estudos já realizados com outras populações no que concerne aos direitos humanos e à empatia, espera-se que:

- Com relação ao objetivo geral 1 e seus respectivos objetivos específicos:

1a) Os participantes julguem que, na dimensão abstrata, o governo deve ser mais responsável pela defesa e garantia dos direitos, enquanto que na dimensão concreta eles atribuam fazer mais pelos direitos do que o governo;

1b) Os princípios organizadores relativos aos direitos humanos fiquem reunidos em fatores semelhantes aos observados em investigações realizadas com estudantes de cursos universitários: Decisões Relativas à Vida, Protesto Social, Direitos Concretos, Recusa ao Controle Social e Defesa Pessoal ;

1c) Os participantes mencionem, sobretudo, os direitos concretos e fundamentais (direitos sociais) e tenham dificuldade em elaborar definições para o termo “direitos humanos”;

1d) Os participantes apresentem representações sociais sobre os DH objetivadas através de críticas a sua efetivação;

1e) Os participantes elaborem representações sociais sobre a polícia militar tendo como respaldo os valores cristalizados pela instituição militar.

1f) A Escala da Empatia Focada em Grupos (EEG) apresente uma estrutura multifatorial, constituída por, no mínimo 3 e, no máximo 4 componentes (empatia com trabalhadores, empatia com animais, empatia com grupos minoritários e empatia com apenados), sendo a maior média observada no componente “empatia com grupos minoritários” e a menor média observada no componente “empatia com apenados”.

A expectativa “1a” tem por base os resultados encontrados por Spini e Doise (1998), Pereira e L. Camino (2003) e C. Camino et al. (2004), nos quais os autores constataram que: de um modo geral, as pessoas consideravam que, numa dimensão abstrata, as instituições governamentais deveriam ocupar-se da defesa e garantia dos DH mais do que os indivíduos, mas na dimensão concreta, seja por razões de crítica ou de descrença para com o governo, as pessoas alegavam que eram elas próprias quem mais se engajavam na luta pelos direitos, embora reconhecendo que deveriam lutar pelos DH muito mais do que faziam e que os escores médios das dimensões concretas eram inferiores aos das dimensões abstratas.

As expectativas “1b” e “1c” fundamentam-se nas pesquisas realizadas por Doise e Herrera (1994), Doise et al. (1998), C. Camino (2004, 2005) e C. Camino et al. (2007), segundo as quais existem princípios que organizam as representações sobre os DH. Conforme afirmam os autores, existem algumas variações no modo como esses princípios são considerados por populações de diferentes contextos, mas essas variações não contrariam a confirmação de que há uma comunalidade no campo representacional dos direitos humanos.

A expectativa “1d”, no que tange às representações sociais sobre os DH, fundamenta-se no resultado da pesquisa realizada por Santos (2009), na qual foi constatado que os funcionários de uma instituição ressocializadora (profissionais da segurança pública, assim como os policiais), embora reconhecessem a importância dos DH para manutenção da harmonia social, apresentaram severas críticas à forma pela qual os DH eram efetivados. Para esses funcionários, direitos humanos eram uma utopia inatingível e só serviam para proteger presos e bandidos.

No que se refere à expectativa “1e”, respalda-se no pressuposto teórico elaborado por Moscovici (1979, 2011b), segundo o qual determinadas instituições, tais

como a igreja e as instituições militares contribuem para a estabilidade e a manutenção de determinadas representações sociais como uma forma de manter o controle sobre seus membros. Além disso, baseia-se no relato da experiência profissional apresentado por Bengochea et al. (2004). Para os autores, persiste no pensamento e na ação de muitos policiais militares a perspectiva tradicional de atuação profissional.

A expectativa “1f” baseia-se no estudo de Galvão et al. (2010), em que os autores verificaram que a EGG apresentou uma estrutura multifatorial com 4 componentes (empatia com grupos minoritários, empatia com animais, empatia com presos e empatia com trabalhadores). Em sua discussão, os autores chamam a atenção para a necessidade da utilização da escala em outras populações.

Também a expectativa “1f” fundamenta-se na teoria de Hoffman (2003), segundo a qual as pessoas tendem a empatizar mais com pessoas que lhes são mais próximas do que com aquelas que lhes são mais distante e do conhecimento de que na prática do policial, o infrator é visto como inimigo da sociedade, e como tal, não há motivos para empatizar com ele.

5.3-Método

5.3.1- Delineamento da Pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo correlacional, com uma amostra de conveniência não probabilística.

5.3.2- Participantes

Participaram do Estudo I 176 cadetes do Centro de Educação da Polícia Militar do Estado da Paraíba que cursavam o 1º e 3º do Curso de Formação de Oficiais (Policial Militar e Bombeiro Militar). Os alunos do 2º ano não foram incluídos na amostra por

incompatibilidade entre os horários agendados para aplicação dos instrumentos e a realização de atividades inerentes à rotina institucional. O sexo dos participantes foi predominantemente masculino (76,1%) e suas idades variaram de 18 a 33 anos ($M = 25,28$; $DP = 3,39$).

5.3.3- Descrição do lócus da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido nas dependências do Centro de Educação da Polícia Militar do Estado da Paraíba (CEPMPB). Inaugurada em 18 de abril de 1990, a instituição tem buscado, ao longo de sua existência, atender de forma eficaz às necessidades de formação, capacitação e aperfeiçoamento dos oficiais e praças. Atualmente, o CEPMPB constitui-se como referência nacional na formação de profissionais da área de segurança pública. Referência esta que tem atraído o interesse de jovens de outros estados em seus processos de seleção.

Considerado um dos mais completos do país, o CEPMPB oferece ao seu público uma ampla estrutura física composta por salas de aula climatizadas, auditório, biblioteca, videoteca, estande de tiro, ambulatório médico e odontológico, escola de trânsito, salas de treinamento de condicionamento físico, laboratório de informática, campo de futebol, quadras poliesportivas, ginásio poliesportivo, alojamentos masculino e feminino e cozinha industrial. É importante destacar que, embora a estrutura física seja destinada ao atendimento aos membros da corporação militar, em muitas ocasiões o espaço físico é aberto para a realização de atividades destinadas à comunidade de um modo geral.

O seu corpo docente é constituído por professores especializados em diversas áreas de atuação e que participam periodicamente de atividades de qualificação

profissional. No que se refere à estrutura curricular dos cursos oferecidos pela instituição, a equipe coordenadora das atividades de ensino e pesquisa do CEPMPB tem buscado contemplar temáticas que acentuam a importância de uma polícia cidadã, defensora e protagonista dos direitos humanos.

5.3.4- Instrumentos

A seguir serão apresentadas informações sobre a técnica e os instrumentos utilizados neste estudo, os quais podem ser consultados na íntegra na seção dos apêndices.

Técnica da Associação Livre de Palavras

A TALP foi validada em pesquisas de Representações Sociais por Di Giacomo (1986) e De Rosa (1988). É um tipo de técnica que possibilita uma investigação aberta e estruturada com base na evocação de respostas dadas mediante um ou mais estímulos indutores. Esses estímulos possibilitam o surgimento de universos semânticos de palavras que reúnem grupos de pertença, tendo como fator contribuinte o aparecimento e a utilização de elementos implícitos, ocultos ou latentes, que seriam perdidos ou mascarados em produções discursivas.

Antes do início da aplicação, o pesquisador deve ter o cuidado de mostrar alguns exemplos para familiarizar o participante com a técnica e adequação de respostas, os quais não devem estabelecer ligação com os estímulos indutores reais. É importante que o pesquisador oriente os participantes com relação ao tempo utilizado com cada estímulo, a fim de que ele não se detenha por muito tempo em suas evocações. No

presente estudo, os estímulos indutores utilizados foram dois: Direitos Humanos e Polícia Militar.

Questões relativas aos Direitos Humanos

Foram feitas duas questões aos participantes: a primeira solicitava que eles citassem os direitos conhecidos e a segunda solicitava a definição para o termo “Direitos Humanos”.

Questionário Sociodemográfico

Construído por Spini e Doise (1998), e utilizado no contexto brasileiro por C. Camino et al. (2004), este questionário tem por objetivo investigar: o sexo, a idade e a escolaridade do participante, sua religião, a frequência com que pratica sua religião, simpatia ou antipatia pelos partidos políticos brasileiros, a pertença a algum grupo ou instituição que defende os direitos humanos e sua participação em atividades políticas (votar, participar de manifestações em prol dos DH, assinar abaixo-assinados de protesto, pertencer a comitês em defesa dos direitos e ser membro de organizações em defesa dos DH).

Escala do envolvimento com os direitos

Esta escala foi desenvolvida por Spini e Doise (1998) e adaptada para o contexto brasileiro por C. Camino, L. Camino, Pereira e Paz (2004). Seu objetivo é verificar a representação do envolvimento com os direitos humanos levando em consideração os níveis que constituem a escala: pessoal-concreto, governamental-concreto, pessoal-abstrato e governamental-abstrato. Trata-se de uma escala bipolar de 9 pontos (4= tenho certeza absoluta de que esta afirmação é a que melhor se aplica ao conteúdo do direito;

3= tenho certeza de que esta afirmação é a que melhor se aplica ao conteúdo do direito; 2= tenho uma certeza relativa de que esta afirmação é a que melhor se aplica ao conteúdo do direito; 1= a afirmação que escolhi se aplica um pouco mais ao conteúdo do direito do que a afirmação no extremo oposto e 0= não consigo decidir por um das duas “afirmações), subdivida em três blocos de afirmações. No primeiro (Direito A), são apresentadas afirmações acerca dos direitos à igualdade e liberdade. O segundo bloco (Direito B) versa sobre os direitos trabalhistas. O terceiro bloco (Direito C) trata dos direitos humanos em geral.

Escala do julgamento dos direitos

Esta escala, elaborada por Doise, Staerklé, Clémence e Savory (1998) e adaptada por C. Camino (2002), tem por objetivo avaliar o quanto os itens apresentados no instrumento são considerados bons ou maus exemplos de direitos. Trata-se de uma escala do tipo *Likert* na qual o participante deve julgar se o direito apresentado no item representa um bom ou mau exemplo de direito (0= eu desconheço; 1= Mau exemplo de direito; 2= É mais para um mau exemplo do que para bom exemplo; 3= É mais para um bom exemplo do que para um mau exemplo e; 4= Bom exemplo de direito).

Escala da Empatia Focada em Grupos (EEG)

Desenvolvida por Galvão, C. Camino, Gouveia e Formiga (2010), esta escala tem por objetivo identificar os níveis de empatia do respondente para com personagens envolvidos em diferentes problemáticas sociais. O respondente é solicitado a assinalar, em uma escala do tipo *Likert*, o quanto a situação descrita no item mobiliza seus sentimentos. As respostas variam de 1 (pouquíssimo) a 5 (muitíssimo).

Escala da Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne

Adaptada para o contexto brasileiro por Gouveia, Guerra, Sousa, Santos e Costa (2009), este instrumento visa mensurar atos que possam indicar a necessidade de aprovação por parte dos participantes. Trata-se de uma escala composta por 33 itens, nos quais o participante deve assinalar V (*verdadeiro*) ou F (*falso*) em cada item, de acordo com o comportamento enunciado. Quanto maior a pontuação obtida, maior a tendência à desejabilidade social.

5.3.5- Procedimento

5.3.5.1- Ético

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as orientações previstas na Resolução 196/96 do CNS e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia para pesquisas envolvendo seres humanos. Inicialmente, foi solicitada autorização do diretor do centro de ensino para que a pesquisa pudesse ser realizada com os alunos da instituição. Uma vez obtido este consentimento, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba. Tendo-se recebido o consentimento do comitê, houve um retorno à instituição para que fossem agendadas as aplicações dos instrumentos. Na ocasião das aplicações, todos participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e, após concordarem com sua participação, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.3.5.2- Administração dos instrumentos

Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva em sala de aula, contudo, cada participante respondeu-os individualmente. Após explicar os objetivos da pesquisa,

o aplicador orientou os participantes quanto à maneira correta de responder aos instrumentos e se colocou à disposição para dirimir eventuais dúvidas. A aplicação teve uma duração média de 50 minutos.

5.3.5.3- Análise dos dados

A tabulação dos dados resultantes das escalas utilizadas e das estatísticas descritivas foi realizada com auxílio do *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences). Com relação às escalas já descritas anteriormente, foram realizadas Análises Fatoriais dos Componentes Principais (AFCP) de caráter confirmatório, a fim de se obter os resultados já observados em outros estudos (Doise & Spini, 1998; Doise et al., 1998; C. Camino et al., 2004; Galvão et al., 2010).

As Análises Fatoriais foram realizadas com a rotação *Varimax*, considerando previamente como critérios o *KMO* igual ou superior a 0,60 e o *Teste de Esfericidade de Bartlett* (qui-quadrado, χ^2) significativo ($p < 0,05$). Para assegurar uma melhor consistência na tomada de decisão na escolha dos fatores, dois critérios foram levados em consideração: Kaiser (valor próprio igual ou superior a 1) e Cattell (distribuição gráfica dos valores próprios, com o objetivo de distinguir aqueles sobressalentes). É importante ressaltar que foram eliminados das escalas aqueles itens que apresentaram níveis de saturação abaixo do ponto de corte estabelecido (0,40) bem como os que apresentaram níveis de saturação em mais de um fator (Tabachnick & Fidell, 2001).

Também foram realizadas Análises de Regressões Múltiplas com a finalidade de se verificar a relação existente entre os princípios organizadores dos DH e as variáveis sociodemográficas e psicossociais (participação política e simpatia ideológica). Quanto à TALP, os dados foram processados através do software *Tri-deux-Mots*.

5.4- Resultados

Os primeiros resultados referem-se aos dados sociodemográficos dos participantes. A seguir, serão apresentados blocos de resultados obedecendo a ordem em que foram descritos os instrumentos. O primeiro bloco será composto pelos resultados referentes à Técnica da Associação Livre de Palavras. No segundo, serão apresentados os resultados referentes ao Questionário sobre os Direitos Humanos. Finalmente, o terceiro bloco exibirá os resultados referentes à: Escala do Envolvimento com os Direitos, Escala do Julgamento dos Direitos, Escala da Empatia Focada em Grupos e a Escala da Desejabilidade Social

Conforme os dados apresentados na Tabela 1, a maioria dos participantes era do sexo masculino, alunos do curso da Polícia Militar, cursando o 3º ano e praticantes da religião católica. Embora não constem na Tabela 1, outros dados sociodemográficos dos participantes foram observados: dentre os que afirmaram possuir religião, a maioria admitiu praticá-la “algumas vezes” (50,00%), seguida por aqueles que informaram manter uma prática regular (24,5%). Os participantes admitiram que não costumavam participar de atos políticos, tais como: assinar abaixo assinado (72,70%), participar de manifestações (89,8%) e pertencer a organizações voluntárias ou políticas (96,60%). Quanto à simpatia pelos partidos políticos brasileiros, 46,00% demonstrou preferência pelos partidos de esquerda, 45,50% informou não simpatizar com nenhum partido político e 8,50% declarou preferência pelos partidos de direita.

Tabela 1: Dados sociodemográficos de cadetes do Curso de Formação de Oficiais (N=176)

Sexo	F	%
Masculino	134	76,10
Feminino	42	23,90
Total	176	100,00
Grupo de Pertença	F	%
Policial Militar	131	74,40
Bombeiro Militar	45	25,60
Total	176	100,00
Escolaridade	F	%
1º ano	87	49,40
3º ano	89	50,60
Total	176	100,00
Religião	F	%
Católico	97	55,10
Evangélico	37	21,00
Sem Religião	33	18,80
Outras Religiões	9	5,10
Total	176	100,00

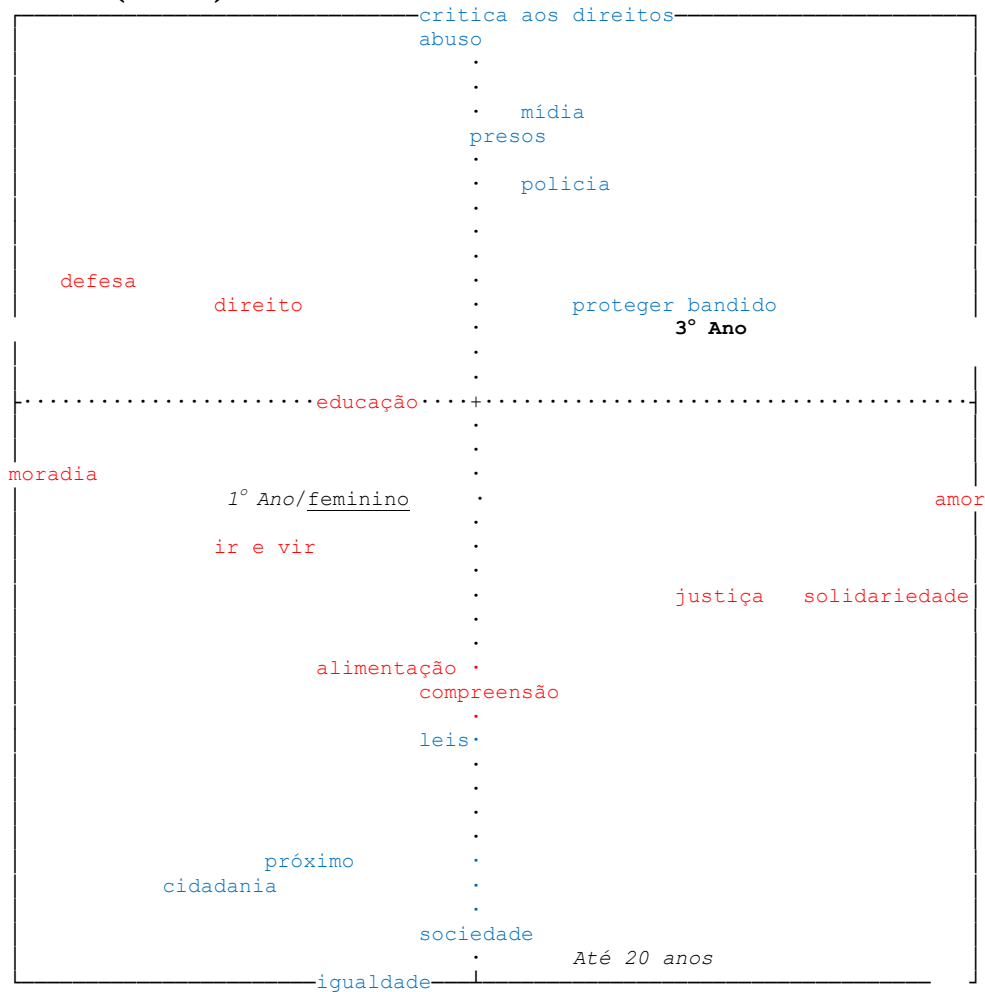
Bloco 1: Técnica da Associação Livre de Palavras

Para realização da TALP, foram apresentados aos participantes dois estímulos indutores: estímulo 1 – direitos humanos – e estímulo 2 – polícia militar -. A seguir são apresentados os resultados provenientes das evocações que emergiram durante a aplicação dos instrumentos.

A Figura 2 ilustra o plano fatorial de correspondência gerado pelo software *Tri-deux-Mots*, demonstrando as variações semânticas na organização do campo espacial, e explicando, deste modo, as aproximações e os distanciamentos das modalidades de construção dos eixos ou fatores (F1 e F2). No gráfico são apresentadas as evocações dos cadetes acerca do objeto “direitos humanos”. A conjunção dos fatores compreendeu 55,00% da variância total das respostas.

No eixo horizontal (F1) encontra-se o fator denominado “*Citações dos direitos*”, assim intitulado porque nos dois polos do eixo os participantes enumeraram direitos por eles conhecidos. No polo positivo do fator (lado direito) não emergiu nenhuma evocação associada à outra variável fixa incluída no banco de dados. Os direitos ancoraram em um ideal de convivência entre as pessoas em sociedade, objetivado nas citações de direitos de ordem subjetiva: *amor, justiça, solidariedade*. Em oposição ao polo positivo, no lado negativo do eixo (à esquerda do gráfico) emergiu o campo semântico elaborado pelos participantes do sexo feminino, estudantes do 1º ano. As representações deste campo semântico ancoraram, majoritariamente, na efetivação dos direitos referentes ao tipo de sociedade idealizada no polo positivo do eixo. Desta forma, os direitos humanos foram objetivados nas citações aos direitos de: *defesa, moradia, ir e vir, educação e alimentação*.

Figura 2: Representações Sociais dos Direitos Humanos de cadetes da Polícia Militar (N=176)



LEGENDA		
PLANO FATORIAL		VARIÁVEIS DE OPINIÃO
F1= Eixo Horizontal à direita e à esquerda, cor vermelha		(Estímulo Indutor)
F2= Eixo Vertical superior e inferior, cor azul		Direitos Humanos
VARIÁVEIS FIXAS		
SEXO	ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA
feminino, sublinhado	1º e 3º ano, negrito	> 20 anos, itálico

O segundo fator (F2 – em azul, na vertical) foi denominado “*Dimensões dos Direitos Humanos*”. O fator foi assim nomeado pois em seus dois polos emergiram evocações nas quais os participantes fizeram referências às formas com que os direitos humanos foram por eles considerados: na prática e na teoria. No polo positivo do fator, as representações ancoraram na dimensão prática dos DH e foram objetivadas pela

crítica aos direitos, que está associada à ideia de que os direitos humanos só servem para *proteger bandido e presos*. Essas críticas sobre os direitos parecem ser influenciadas pela *mídia*.

Em oposição ao polo positivo, no lado negativo do eixo (abaixo do gráfico) emergiu o campo semântico elaborado pelos participantes com até 20 anos de idade. Para estes cadetes, os DH foram objetivados em elementos que ancoraram na dimensão teórica e em um ideal de sociedade a ser atingido. Desta forma, os DH foram representados como *leis* para auxiliar o *próximo*, promovendo assim a *igualdade* na *sociedade* e possibilitando o exercício da *cidadania* para todos.

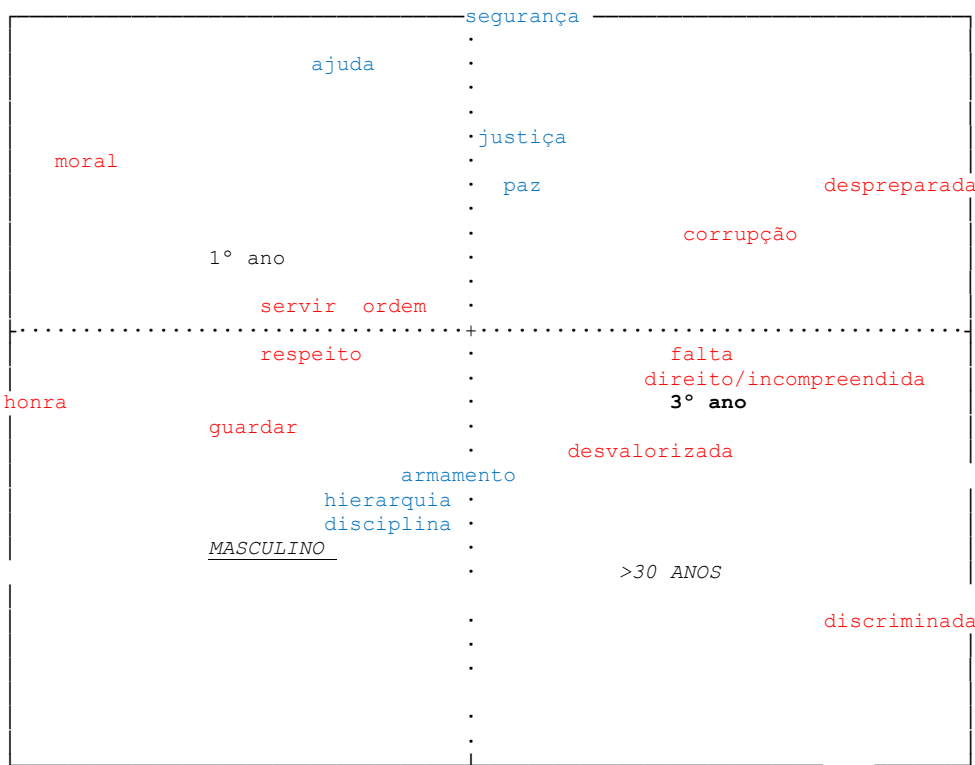
Na Figura 3 são apresentadas as evocações dos participantes com relação ao objeto “polícia militar”. A conjunção dos fatores compreendeu 51,30% da variância total das respostas.

No eixo horizontal do gráfico (F1) encontra-se o fator denominado “*Visão da carreira militar*”, assim intitulado porque nos dois polos do eixo as evocações fizeram referência às diferentes formas de considerar a profissão do policial militar. No polo positivo do fator (lado direito) emergiram as evocações dos alunos do 3º ano e maiores de 30 anos, as quais se fundamentaram nas condições reais vivenciadas pelo policial em sua rotina profissional. Assim, as representações foram objetivadas da seguinte forma: a instituição militar foi considerada uma corporação na qual existe *corrupção* e há *falta* de recursos, o que leva a polícia a estar *despreparada* para atuar. A polícia foi vista ainda como defensora dos *direitos*, contudo, *incompreendida*, *desvalorizada* e *discriminada*.

Em oposição ao polo positivo, no lado negativo do eixo (à esquerda do gráfico) emergiu o campo semântico elaborado pelos participantes que estudavam no 1º ano. As representações apresentadas no gráfico ancoraram numa visão idealizada da atuação

profissional. Para esses participantes, ser membro da polícia militar é um *honra*, implica na imposição de *respeito* e de uma *moral*. Uma vez ingressado na corporação, o papel do policial seria *servir* à comunidade e ao Estado, manter a *ordem* social e *guardar* a sociedade.

Figura 3: Representações Sociais dos cadetes sobre a Polícia militar (N=176)



LEGENDA		
PLANO FATORIAL		VARIÁVEIS DE OPINIÃO
F1= Eixo Horizontal à direita e à esquerda, cor vermelha		(Estímulo Indutor)
F2= Eixo Vertical superior e inferior, cor azul		Polícia Militar
VARIÁVEIS FIXAS		
SEXO	ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA
masculino, sublinhado	1º e 3º ano, negrito	> 30 anos, itálico

O segundo fator (F2 – em azul, na vertical) foi denominado “Aspectos dos Modelos de Atuação Profissional”. O fator foi assim nomeado pois em seus dois polos emergiram evocações nas quais os participantes fizeram referências a aspectos relativos ao modelo de atuação tradicional e ao modelo atual, pautado na cidadania. No polo

positivo do fator, as representações que emergiram nas evocações não estavam associadas a nenhuma das variáveis fixas. Tais representações ancoraram-se no modelo de atuação cidadão, no qual a polícia é uma autoridade promotora da *segurança* e que fornece *ajuda* à população. Dentro desse modelo, é função do policial promover a *paz* e a *justiça*. No polo oposto, emergiu a representação de uma polícia tradicionalista. Assim, a polícia militar foi objetivada através das evocações à *hierarquia* existente na corporação, à *disciplina* sempre presente na rotina e na prática do policial e a utilização de *armamento* associado à eficácia de sua atuação profissional. Estas representações pertenceram aos participantes do sexo masculino.

Bloco 2: Questionário sobre os direitos

Citação dos Direitos Humanos conhecidos

Solicitou-se aos participantes que citassem os direitos por ele conhecidos. De acordo com a análise do conteúdo da resposta, os direitos mencionados foram:

- *Liberdade*: foram incluídas nesta categoria as citações às liberdades de: locomoção, pensamento, escolha da opção sexual e livre culto. Exemplos: “ir e vir pra onde se quiser”, “poder falar o que pensa”, “liberdade de expressão”, “liberdade de culto”, “direito de escolher qual religião seguir”, “direito de escolher sua opção sexual”.
- *Vida*: foram incluídas nesta categoria as respostas dos participantes que mencionaram o direito a viver. Exemplos: “direito à vida”, “vida”, “o direito da pessoa viver”.
- *Saúde*: foram agrupadas nesta categoria as respostas dos participantes que fizeram referência ao direito a ter saúde ou de receber assistência dos profissionais desta área. Exemplos: “direito à saúde”, “direito de ter atendimento médico”, “direito de ter atendimento em um hospital”.

- *Educação*: foram incluídas nesta categoria as citações ao direito de receber educação. Exemplos: “ter educação”, “ir a uma escola de qualidade”, “poder estudar”.
- *Dignidade*: incluiu as respostas dos participantes que mencionaram o direito à dignidade humana. Exemplos: “a dignidade da pessoa”, “ser tratado com dignidade”.
- *Moradia*: foram reunidas nesta categoria as citações referentes ao direito de se ter onde morar. Exemplos: “ter uma casa”, “direito de ter onde morar”, “direito à moradia”.
- *Integridade*: esta categoria foi constituída pelas respostas que fizeram menção ao direito da integridade física, moral e psicológica. Exemplos: “direito à integridade da pessoa, de não ser agredido”, “a integridade psicológica da pessoa”, “direito à integridade moral”.
- *Trabalho*: foram incluídas nesta categoria as respostas nas quais foi citado o direito de trabalhar. Exemplos: “ter um trabalho digno”, “poder trabalhar”, “ter um trabalho”.
- *Justiça*: reuniu as respostas dos participantes que mencionaram o direito que todo cidadão tem de ser tratado com justiça e ter acesso aos seus serviços. Exemplos: “direito à justiça”, “ser tratado com justiça”, “ser defendido por um advogado”.
- *Igualdade*: nesta categoria foram agrupadas as citações ao direito que todos tem de serem tratados de forma igualitária. Exemplos: “direito à igualdade”, “igualdade”.
- *Segurança*: esta categoria reuniu as respostas dos participantes que citaram o direito à segurança. Exemplos: “segurança”, “ter segurança”.
- *Alimentação*: reuniu as respostas dos participantes que mencionaram o direito à alimentação. Exemplos: “direito à alimentação”, “direito de ter o que comer”, “ter comida de qualidade”.
- *Lazer/Cultura*: reuniu as citações ao direito à diversão, à prática de esportes e ao acesso ao patrimônio cultural. Exemplos: “direito ao lazer”, “direito de se divertir”, “praticar esportes”, “direito à cultura”.

- *Direitos de Grupos Específicos*: nesta categoria foram agrupadas as citações a grupos, sem serem mencionados quais direitos eram esses. Exemplos: “direito do idoso”, “direitos da criança e do adolescente”, “direitos dos homossexuais”, “direitos da mulher”.
- *Propriedade*: nesta categoria foram incluídas as citações ao direito de ter uma propriedade. Exemplos: “direito à propriedade”, “direito de ter uma propriedade”.
- *Família*: nesta categoria foram reunidas as citações ao direito de ter uma família. Exemplos: “direito à família”, “direito de constituir uma família”.
- *Respeito*: esta categoria agrupou as citações dos participantes ao direito de ser respeitado. Exemplos: “ser tratado com respeito”, “ser respeitado”, “direito ao respeito”.
- *Meio Ambiente*: foram reunidas nesta categoria as respostas dos participantes que mencionaram o direito a viver em um meio ambiente saudável. Exemplos: “direito ao meio ambiente”, “direito de viver em um meio ambiente saudável”.
- *Direitos Políticos*: nesta categoria foram reunidas as citações ao direito de votar e de participar da política. Exemplos: “direito de votar”, “direito de participar da política”.
- *Privacidade*: esta categoria reuniu as respostas dos participantes que citaram o direito a ter privacidade. Exemplos: “ter sua privacidade”, “direito à privacidade”.
- *Cidadania*: esta categoria reuniu as citações ao direito à cidadania. Exemplos: “ser tratado como cidadão”, “direito à cidadania”.
- *Proteção*: nesta categoria foram incluídas as respostas dos participantes que citaram o direito à proteção. Exemplos: “direito de ser protegido”, “ter proteção”.
- *Outros*: nesta categoria foram agrupados os direitos cujas frequências de citações foram abaixo ou igual a 3: direito à liberdade de escolha da opção sexual (3 citações), direito à paz (3 citações), direito ao vestuário (2 citações) e direito ao transporte (1 citação). Exemplos: “direito de ter o que vestir”, “direito ao transporte”.

Tabela 2: Frequências e Percentuais dos direitos citados por cadetes (N=176)

Categoria	F	%
Liberdade	182	24,25
Vida	107	14,24
Saúde	69	9,19
Educação	58	7,72
Dignidade	42	5,59
Moradia	36	4,79
Integridade	28	3,72
Trabalho	26	3,46
Justiça	24	3,19
Igualdade	23	3,06
Segurança	23	3,06
Alimentação	22	2,92
Lazer/Cultura	19	2,52
Direitos de Grupos Específicos	12	1,59
Propriedade	12	1,59
Família	10	1,33
Respeito	10	1,33
Meio Ambiente	9	1,20
Direitos Políticos	9	1,20
Privacidade	9	1,20
Outros	9	1,20
Cidadania	6	0,79
Proteção	6	0,79
Total	751	100,00

$\chi^2(N = 176; 22) 1104,41; p \leq 0,01$
(M= 4,26)

Devido à existência de células zeradas e de haver mais de 20% de células com frequências esperadas abaixo de cinco, não foi possível realizar o teste do Qui quadrado para amostras independentes, a partir do qual poderiam ser observadas diferenças entre os grupos com relação às variáveis: sexo, idade, escolaridade e corporação a qual pertencia o participante (se do corpo de bombeiros ou da polícia militar). Desta forma, foi realizado um teste do Qui quadrado para uma única amostra, a fim de se verificar a existência de diferenças entre as frequências das categorias de respostas. Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que, de acordo com os resultados obtidos através do teste do Qui quadrado, houve diferença significativa entre as frequências das categorias

de respostas ($\chi^2(N = 176; 22) 1104,41; p \leq 0,01$). Os direitos à Liberdade, Vida, Saúde e Educação apresentaram frequências de respostas acima do esperado. Os direitos: Lazer, Direitos dos Grupos Específicos, Propriedade, Família, Respeito, Meio Ambiente, Direitos Políticos, Privacidade, Outros (paz, vestuário, transporte), Cidadania e Proteção apresentaram frequências de respostas abaixo do esperado. Os demais direitos apresentados na Tabela tiveram frequências de respostas dentro do esperado para o total de respostas dadas.

Definições do termo “Direitos Humanos”

Os resultados apresentados nesta seção referem-se à análise do conteúdo das respostas à questão “Em sua opinião, o que são os direitos humanos?”. Essa análise considerou a categorização utilizada nos estudos de C. Camino (2004, 2005), C. Camino et al. (2006) e Santos (2009). As respostas foram classificadas nas seguintes categorias:

- *Pouco Elaboradas*: esta categoria agrupou as respostas dos participantes que definiram os direitos humanos como sendo garantias inerentes à natureza humana, sem defini-los. Exemplos: “Todo direito que o homem tem, desde o nascimento até a velhice”, “São os direitos inerentes à pessoa humana”.
- *Bem Elaboradas*: nesta categoria foram reunidas as respostas dos participantes que, além de apresentarem as funções dos direitos, definiram os DH a partir de uma perspectiva mais ampla, que considerou os seus aspectos legais, jurídicos e históricos. Exemplos: “São normas, leis e regras constituídas historicamente, que regem a conduta dos indivíduos em uma sociedade, visando padronizar tratamentos interpessoais, minimizando desigualdades”, “Os direitos são garantias previstas em leis, resultantes de

lutas históricas, que visam garantir a integridade física e moral dos indivíduos, com vistas à justiça social”.

- *Elaboração Prática*: as respostas agrupadas nesta categoria referem-se a especificações de direitos: “Direito de liberdade, vida, defesa, pensamento, etc.”, “Direito à saúde, educação e segurança”, “Direito à saúde, direito à liberdade”.

- *Valorativas*: nesta categoria foram agrupadas as respostas em que os participantes, ao invés de darem uma definição, atribuíram um valor aos direitos. Exemplos: “Os direitos humanos são importantes”, “São direitos úteis à sociedade”.

Tabela 3: Frequências e percentuais de respostas à questão “Em sua opinião, o que são os direitos humanos?” (N=176)

Categorias	F	%
Pouco Elaboradas	123	69,89
Bem Elaboradas	27	15,34
Elaboração Prática	17	9,66
Valorativas	9	5,11
Total	176	100,00

($X^2(N = 176; 3) 192,82; p \leq 0,01$)

Em função da existência de células zeradas e de haver mais de 20% de células com frequências esperadas abaixo de cinco, não foi possível realizar o teste do Qui quadrado para amostras independentes, a partir do qual poderiam ser observadas diferenças entre os grupos com relação às variáveis: sexo, idade, escolaridade e corporação a qual pertencia o participante (se do corpo de bombeiros ou da polícia militar). Desta forma, foi realizado um teste do Qui quadrado para uma única amostra, a fim de se verificar a existência de diferenças entre as frequências das categorias de respostas, os dados apresentados na Tabela 3 mostram que, de acordo com os resultados obtidos através do teste do Qui quadrado, houve diferença significativa entre as frequências das categorias de respostas ($X^2(N = 176; 3) 192,82; p \leq 0,01$). A categoria

“Pouco Elaboradas” apresentou frequência de respostas muito acima do esperado, enquanto todas as outras categorias apresentaram frequências de respostas abaixo do esperado.

Bloco 3: Escala do Envolvimento com os Direitos, Escala do Julgamento dos Direitos, Escala da Empatia Focada em Grupos e Escala da Desejabilidade Social.

Escala do envolvimento com os direitos

Com relação a esta escala, foi realizada uma Análise Fatorial dos Componentes Principais Confirmatória. Obedecendo aos critérios previamente estabelecidos (ponto de corte de 0,40 e a não saturação do item em mais de um fator), a AFPC indicou a existência de 4 fatores, que juntos explicaram 60,25% da variância total. O índice de consistência interna (Alfa de Cronbach, α) foi de 0,85.

A seguir é apresentada a descrição de cada um dos componentes.

Componente 1- Este componente reuniu 6 itens e foi chamado Nível Governamental Concreto, porque seus itens indicavam que o governo investia de maneira concreta para que o direito apresentado fosse aplicado. Seu valor próprio foi de 5,65, com consistência interna 0,92 e explicou 23,56% da variância total.

Componente 2- Este componente foi chamado Nível Pessoal Concreto, pois reuniu 6 itens cujo conteúdo indicava que o indivíduo investia, pessoalmente, de forma mais concreta para a aplicação do direito mencionado. Seu valor próprio foi de 4,29, com consistência interna de 0,87 e explicou 17,88% da variância total.

Componente 3- Este componente foi chamado de Nível Governamental Abstrato, isto porque os 6 itens que o compunham versavam acerca da responsabilidade atribuída ao

governo de garantir o cumprimento dos direitos (o que deveria ser feito). Seu valor próprio foi de 2,89, com consistência interna de 0,83 e explicou 12,07% da variância total.

Componente 4- Este componente foi chamado de Nível Pessoal Abstrato por agrupar 5 itens que tratavam da responsabilidade pessoal (do indivíduo) de garantir o cumprimento dos direitos (o item “tenho uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito” foi excluído de acordo com os critérios estabelecidos). Seu valor próprio foi de 1,61, com consistência interna de 0,74 e explicou 6,73% da variância total.

Na Tabela 4 é apresentado o conteúdo de cada item, sua saturação (carga fatorial), bem como os indicadores de consistência interna (Alfa de Cronbach), variância explicada para cada fator e suas respectivas médias. No sentido de se verificar a existência de diferença entre as médias dos fatores, foi realizado um Teste t para amostras emparelhadas. Os resultados deste teste indicaram que as médias diferenciavam-se entre si de modo significativo ($[t(175) -14,02; p \leq 0,01]$ / $[t(175) -24,93; p \leq 0,01]$ / $[t(175) -21,65; p \leq 0,01]$ / $[t(175) -14,10; p \leq 0,01]$ / $[t(175) -11,80; p \leq 0,01]$ / $[t(175) 5,93; p \leq 0,01]$): a média do fator 3 (Governamental Abstrato, $M=8,40$) foi maior que as demais, a média do fator 4 (Pessoal Abstrato, $M=7,86$), foi superior às médias observadas nos fatores 2 e 1 e (Pessoal Concreto e Governamental Concreto, respectivamente, $M=6,39$ e $M=3,91$). A média do segundo fator ($M=6,39$) foi significativamente maior que a do primeiro fator ($M=3,91$), esta, por sua vez, foi menor que a média encontrada nos outros três fatores.

Tabela 4: Cargas e Médias Fatoriais, Valores Próprios, Variâncias Explicadas e Fidedignidade dos princípios organizadores do envolvimento com os direitos humanos (N=176)

Itens abreviados	Componentes			
	Governamental Concreto	Pessoal Concreto	Governamental Abstrato	Pessoal Abstrato
DIREITO B: o governo brasileiro empenha-se....	,89			
DIREITO B: o governo brasileiro investe...	,84			
DIREITO A: o governo brasileiro investe...	,84			
DIREITO C: o governo brasileiro empenha-se...	,83			
DIREITO A: o governo brasileiro empenha-se...	,82			
DIREITO C: o governo brasileiro investe de...	,82			
DIREITO C: eu me empenho...		,81		
DIREITO A: eu invisto...		,80		
DIREITO C: eu invisto...		,80		
DIREITO A: eu me empenho...		,80		
DIREITO B: eu me empenho...		,69		
DIREITO B: eu invisto...		,65		
DIREITO A: o governo brasileiro tem...			,85	
DIREITO B: o governo brasileiro tem...			,81	
DIREITO B: o governo brasileiro deve...			,69	
DIREITO A: o governo brasileiro deve...			,69	
DIREITO C: o governo brasileiro tem...			,68	
DIREITO C: o governo brasileiro deve...			,67	
DIREITO B: tenho...				,77
DIREITO B: eu devo...				,76
DIREITO C: eu devo...				,64
DIREITO A: eu devo...				,58
DIREITO C: tenho...				,57
Número de itens	6	6	6	5
Valor próprio	5,65	4,29	2,89	1,61
% da variância	23,56	17,88	12,07	6,73
Alfa de Cronbach	,92	,87	,83	,74
Média do fator	3,91 ^d	6,39 ^c	8,40 ^a	7,86 ^b

Nota: “a”, “b”, “c” e “d” indicam as diferenças observadas entre as médias dos fatores

Escala do julgamento dos direitos

A análise dos dados a partir da Análise Fatorial dos Componentes Principais Confirmatória identificou a organização dos itens em 4 componentes, os quais explicaram 39,73% da variância total e apresentaram um índice de consistência interna de 0,73. De acordo com os critérios de inclusão do item no fator, anteriormente

mencionados, 12 itens foram excluídos (direito à legítima defesa, direito de ser o que quiser, direito à propriedade, direito a esconder uma doença contagiosa, direito de ter quantas crianças quiser, direito de escolher suas roupas, direito de discordar de suas notas na escola, direito de recusar o serviço militar, direito de ter um cachorro, direito de viver em um ambiente saudável, direito de proteção da polícia contra a violência e direito de não ser discriminado pela sua cor).

Os componentes encontrados a partir da análise foram descritos da seguinte maneira:

Componente 1- este fator foi denominado “Direitos Sociais” por agrupar 10 itens que faziam referência a direitos de natureza concreta, tais como: ter o que comer, ter uma moradia, ter o que vestir, etc. Os itens deste fator apresentaram saturações que variaram de 0,53 (direito de eleger o governo) a 0,81 (direito de ter o que comer). Seu valor próprio foi 7,10, com consistência interna 0,83 e explicou 20,89% da variância total.

Componente 2- este componente foi denominado “Direito de Contestação”. O conteúdo de seus itens remetem à participação em grupos ou movimentos reivindicatórios. O fator foi composto por 4 itens cujas cargas fatoriais variaram de 0,40 (direito de recusar uma vacina) a 0,73 (direito de organizar uma manifestação). O valor próprio observado no componente foi 2,81 e a variância explicada foi de 8,27%. Quando verificada consistência interna dos itens que se organizaram neste fator, observou-se um Alfa de Cronbach de 0,56.

Componente 3- os itens que se organizaram neste fator fizeram referência aos direitos relativos a dar e receber cuidados, desta forma, o fator foi nomeado “Direitos de Dar e Receber Assistência”. O componente reuniu 3 itens com cargas fatoriais que variaram de 0,42 (direito de apressar a morte de um doente terminal a que pede para morrer) a 0,70 (direito de ser defendido(a) num tribunal por um advogado). O autovalor

apresentado pelo componente foi 1,88 e a variância explicada por seus itens foi 5,52%. O Alfa de Cronbach relativo ao componente foi de 0,30.

Componente 4- o último fator foi denominado “Direitos de Recusa ao Controle Social”. Foi composto por 5 itens que tratavam das liberdades individuais. As cargas fatoriais observadas nos itens variaram de 0,44 (direito de abortar) a 0,58 (direito de esconder sua religião). Conforme apresentado na Tabela 5, este componente explicou 5,04% da variância, seu autovalor foi 1,71 e seu índice de consistência interna foi de 0,54.

De acordo com o disposto na Tabela, o Teste t para amostras emparelhadas indicou que as médias diferenciavam-se, significativamente entre si ($[t(175) 22,91; p \leq,80]$ / $[t(175) 13,86; p \leq,80]$ / $[t(175) 28,87; p \leq,80]$ / $[t(175) -7,73; p \leq,80]$ / $[t(175) 5,30; p \leq,80]$ / $[t(175) 14,55; p \leq,80]$). A maior média foi observada no fator 1 (Direitos Sociais, $M= 3,92$). Esta média diferenciou-se significativamente das médias dos fatores 2, 3 e 4 (Direito de Contestação, Direitos de Dar e Receber Assistência e Direitos de Recusa ao Controle Social, respectivamente). Por sua vez, a média do fator 3 ($M=3,40$), a segunda mais elevada, diferenciou-se significativamente das médias dos fatores 2 e 4 ($M= 2,98$ e $M= 2,72$, respectivamente). E finalmente, a média do fator 2 foi significativamente mais elevada do que a média do fator 4.

Tabela 5: Análise Fatorial dos Princípios Organizadores do Julgamento dos Direitos (N=176)

Item da escala	Componente			
	Direitos Sociais	Direito de Contestação	Direitos de Dar e Receber Assistência	Direitos de Recusa de controle Social
13Direito de ter o que comer	,81			
34Direito de ter um salário digno	,79			
32Direito de ter uma moradia	,74			
33Direito de ter o que vestir	,72			
20Direito de viver com sua família	,66			
29Direito de estudar	,64			
16Direito de ter um emprego	,63			
25Direito de viver num mundo em paz	,62			
14Direito a diversões	,61			
15Direito a eleger o governo	,53			
3Direito de fazer greve		,73		
12Direito de organizar uma manifestação		,72		
11Direito de fazer parte de um sindicato		,54		
9Direito de recusar uma vacina		,40		
8Direito de receber cuidados médicos			,70	
10Direito de ser defendido(a) num tribunal por um advogado			,65	
27Direito de apressar a morte de um doente terminal a que pede...			,42	
2Direito a esconder sua religião				,58
30Direito de recusar ir à escola				,57
22Direito de fumar				,51
26Direito de morar no país que se quer				,46
19Direito de abortar				,44
Número de itens	10	4	3	5
Valor próprio	7,10	2,81	1,87	1,71
% da variância	20,89	8,27	5,52	5,04
Alfa de Cronbach	0,83	0,56	0,30	0,54
Média do fator	3,92 ^a	2,98 ^c	3,40 ^b	2,72 ^d

Nota: “a”, “b”, “c” e “d” indicam as diferenças observadas entre as médias dos fatores

Escala da Empatia Focada em Grupos

Inicialmente buscou-se extrair da escala os 4 fatores encontrados por Galvão et al. C. Camino (2010), neste sentido, realizou-se uma Análise Fatorial dos Componentes Principais Confirmatória. Contudo, a organização dos itens na estrutura tetrafatorial impossibilitou a interpretação dos resultados, tendo em vista que os itens agrupados em cada fator não estabeleciam relações entre si, à exceção do fator “Empatia com

Apenados”. Desta forma, procedeu-se a uma nova AFCP, desta vez solicitando-se a extração de 3 fatores. Com isto, observou-se que o modelo trifatorial justificou a organização dos itens em cada um dos fatores extraídos. Segundo o modelo, a variância explicada pelos três componentes foi 46,56%. De acordo com os critérios para inclusão do item no fator, 3 itens foram excluídos das análises (pessoas tendo que se levantar de madrugada para irem trabalhar, meninos menores de 5 anos usando drogas e pessoas que tem parentes sequestrados).

A seguir, é apresentada a descrição de cada um dos componentes encontrados.

Componente 1- O valor próprio deste componente foi 8,45 e explicou 31,31% da variância total. Este componente reuniu 8 itens, com saturações variando de 0,41 (doentes sem poder se tratar) a 0,79 (crianças sendo levadas a prostituição), foi denominado Empatia com grupos minoritários/Pessoas em situação de aflição e apresentou consistência interna (Alfa de Cronbach) de 0,84.

Componente 2- O valor próprio deste componente, denominado Empatia com Animais e Trabalhadores, foi 2,22, explicou 8,24% da variância total e foi composto por 10 itens, com saturações variando de 0,44 (pessoas que trabalham em condições desumanas) a 0,77 (animais morrendo em período de seca), seu Alfa foi 0,83.

Componente 3- Este componente, denominado Empatia com Apenados, apresentou valor próprio de 1,89, explicou 7,01% da variância total, foi composto por 6 itens, os quais apresentaram saturações entre 0,48 (presos passarem muito tempo esperando por julgamento) e 0,65 (pessoas condenadas à pena de morte por crime que cometeram) e seu índice de consistência interna foi de este componente foi 0,73.

A comparação das médias dos fatores com o Teste t para amostras emparelhadas indicou que elas se diferenciavam entre si ($[t(175) 17,99; p \leq 0,01]$ / $[t(175) 26,18; p \leq 0,01]$ / $[t(175) 10,30; p \leq 0,01]$). A maior média pertenceu ao fator 1 (Empatia com

grupos minoritários/Pessoas em situação de aflição, $M= 4,60$), e foi em ordem decrescente seguida pelas médias dos fatores 2 (Empatia com animais e trabalhadores, $M= 3,88$) e 3 (Empatia com apenados, $M= 3,31$).

Tabela 6: Análise dos Componentes Principais da EEG-27 (N=176)

Item da Escala	Componente		
	Empatia com grupos minoritários e...	Empatia com animais e trabalhadores	Empatia com apenados
19crianças sendo levadas a prostituição	,79		
22abuso sexual de menores	,74		
17negros sendo menosprezados	,69		
20índios sendo menosprezados	,65		
1crianças passando fome	,59		
13pessoas vítimas de injustiça	,59		
16pessoas que são vítimas de catástrofes	,58		
5 doentes sem poder se tratar	,41		
23animais morrendo em período de seca		,77	
15animais em extinção		,67	
18animais sendo maltratados		,67	
8pessoas que são obrigadas a deixar o campo		,61	
9animais sendo caçados por diversão		,58	
14pessoas que perderam parentes queridos		,57	
25animais sendo levados ao matadouro		,55	
7pessoas trabalhando em serviço pesado mais...		,49	
27pessoas que trabalham com produtos tóxicos...		,48	
24pessoas que trabalham em condições desumanas		,44	
10pessoas condenadas a pena de morte por crime...			,65
11presos vivendo em situações desumanas			,63
26adolescentes sendo presos por crimes que cometeram			,60
2velhos pedindo esmola			,56
21pessoas que cometeram crimes leves convivendo...			,49
12presos passarem muito tempo esperando por julgamento			,48
Número de itens	8	10	6
Valor próprio	8,45	2,22	1,89
% da variância	31,31	8,24	7,01
Alfa de Cronbach	0,84	0,83	0,73
Média do fator	4,60 ^a	3,88 ^b	3,31 ^c

Nota: “a”, “b” e “c” indicam as diferenças observadas entre as médias dos fatores

Escala de Desejabilidade Social

Esta escala não apresentou correlação com nenhuma das outras escalas utilizadas neste pesquisa.

Análise de Regressão Múltipla

Após a realização das AFCP foi realizada uma Análise de Regressão Múltipla para se verificar a ancoragem dos princípios organizadores das representações dos direitos humanos em variáveis sociodemográficas (religião) e psicossociais (simpatia partidária, participação política e simpatia ideológica).

Tabela 7: Regressões Múltiplas para verificar a existência da influência de variáveis sociodemográficas e psicossociológicas nos princípios organizadores dos direitos (N=176)

Variáveis Independentes	Tipos de Direitos							
	Direitos Sociais		Direitos de Contestação		Direitos de dar e receber Assistência		Direitos de Recusa ao Controle Social	
	β	p<	β	p<	β	p<	β	p<
Possuir Religião	,00	n.s	,10	n.s	,18	n.s	-,35	,00
Simpatia Partidária								
Partidos de Direita	,16	n.s	-,08	n.s	,05	n.s.	,11	n.s.
Partidos de Esquerda	-,01	n.s	,15	,02	-,00	n.s	-,02	n.s
Participação Política								
Abaixo Assinado	-,01	n.s	-,05	n.s	,23	n.s	-,12	n.s
Votar nas eleições	,00	n.s	,10	n.s	-,10	n.s	-,97	n.s
Participar de manifestações	,02	n.s	-,22	n.s	-,12	n.s	-,10	n.s
Pertencer a comitês	-,00	n.s	,17	n.s	-,21	n.s	,30	n.s
Pertencer à instituição prol DH	-,01	n.s	,26	,05	,21	n.s	-,77	n.s.
Empatia								
Grupos Minoritários...	,09	n.s	,04	n.s	-,01	n.s	-,06	n.s
Animais e Trabalhadores	-,00	n.s	,10	n.s	,05	n.s	,04	n.s
Apenados	-,35	n.s	-,06	n.s	,01	n.s	,11	n.s
Coeficiente de Correlação	R=,33	R ² =,10	R=,44	R ² =,19	R=,30	R ² =,09	R=,45	R ² =,20
ANOVA	F=1,41; p<,15		F=2,69; p<,001		F=1,17; p<,30		F=2,99; p<,000	

Os resultados dessa análise indicaram que as variáveis preditoras influenciaram significativamente, de forma positiva e negativa, os princípios organizadores dos DH. Conforme apresentado na Tabela 7 foi possível observar que: 1) pertencer a uma religião influenciou negativamente os Direitos de Recusa ao Controle Social; 2) a

simpatia com os partidos políticos de esquerda influenciou positivamente os Direitos de Contestação e; 3) ser membro de alguma instituição que se ocupa da defesa dos direitos influenciou positivamente os Direitos de Contestação.

5.5- Discussão

Com relação aos resultados sobre os direitos humanos, as análises dos dados confirmaram os pressupostos teóricos de Doise (1991, 2002b) de que existe, de fato, um campo representacional comum no que tange aos DH e que existem princípios que organizam este campo, ainda que haja variações quando considerados os contextos culturais dos participantes. As análises corroboraram, em grande parte, os resultados dos estudos desenvolvidos tanto por Doise e seus colaboradores quanto pelos pesquisadores brasileiros (C. Camino et al., 2004, 2007; Pereira & L. Camino, 2003; Pereira et al., 2004).

Por fim, no que se refere às representações sociais elaboradas pelos participantes acerca dos direitos humanos, é possível afirmar que as RS coincidiram com alguns dos direitos mencionados quando foi solicitado aos participantes que citassem, espontaneamente, os DH conhecidos. Pode-se afirmar que existe uma clara diferenciação entre o que se espera com relação aos direitos e o que se observa na realidade. Para os participantes, a função atribuída aos direitos humanos foi, dentre outras, promover a justiça social. Mas como se falar em justiça se o que eles percebem no seu cotidiano é que esses direitos não estão destinados àqueles os quais eles mesmos denominaram de “humanos direitos”? Como se falar em justiça em uma sociedade onde, segundo a representação dos participantes, os DH só funcionam para proteger presos e bandidos?

Analisando os resultados da TALP, pode-se observar que existe uma influência do nível de escolarização no modo como os participantes representaram os DH. É importante destacar que esta influência não se deve, diretamente, ao ano de estudo que os alunos estão cursando (1º ou 3º ano). A diferença pode ser explicada pelo fato de que os alunos do 1º ano tinham acabado de ingressar no curso, e sua tarefa era dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas. Já os alunos do 3º ano, além de se dedicarem aos estudos, iam para as ruas a serviço da corporação. Acredita-se que essa participação nas atividades profissionais contribuiu para que os alunos que já estudavam há mais tempo na academia tivessem contato com situações que os levaram a elaborar uma representação tão crítica em relação aos direitos humanos. Essa mesma influência da prática profissional sobre a elaboração das RS foi observada por Santos (2009) quando entrevistou agentes de uma instituição ressocializadora. Ademais, convém destacar que a influência do contexto na formação das RS é um dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1979, 2003).

Quanto às representações sociais elaboradas sobre a polícia militar, as evocações apresentadas pelos participantes denunciaram uma série de problemas existentes dentro da corporação militar. Embora a carreira de policial tenha sido considerada pelos participantes como uma profissão honrosa, importante para a sociedade, trata-se de uma profissão de difícil atuação, uma vez que falta capacitação, faltam recursos financeiros para investir na polícia, os salários são baixos, as pessoas não tem clareza sobre qual é o papel do policial e por causa disto ocorrem situações em que ele é desvalorizado por não corresponder às expectativas alheias. Ao se analisar essas representações, percebe-se a necessidade de uma maior aproximação entre a polícia e a sociedade. Cabe ao policial abandonar seu posto de autoridade inalcançável e estar mais presente na rotina da comunidade, prestando serviços de esclarecimento, informando sobre os direitos do

cidadão, e não somente mantendo uma postura repressora, como se a prática policial estivesse restrita ao combate ao crime. Adotando essa postura, o policial estará aproximando-se de uma atuação profissional cidadã (Balestreri, 1998).

Diante das exposições teóricas apresentadas, ao policial militar é atribuído o papel de defensor dos direitos. Entretanto, os resultados observados neste estudo questionam a forma com que este profissional considera suas funções e a maneira com que ele concebe os direitos humanos. Embora exista toda uma política voltada para a formação do policial militar, enfatizando a atuação a partir de uma postura cidadã, na qual o profissional deve assumir para si a responsabilidade de ser um agente defensor e promotor dos DH, predomina ainda a visão pautada nos moldes tradicionais da atuação, caracterizada pela repressão, pela violência, pela falta de sensibilidade.

Com respeito aos direitos citados espontaneamente pelos cadetes, verifica-se que entre os mais mencionados encontram-se os direitos à vida, às liberdades individuais, à educação, à saúde e à moradia. Nota-se que Doise e Herrera (1994) também constatou que os direitos humanos mais conhecidos pelos participantes das populações investigadas foram: as liberdades públicas e individuais, o direito à vida e os direitos econômicos e sociais (moradia, educação, saúde, etc.). Citações semelhantes de direitos já foram encontradas em outras pesquisas brasileiras (C. Camino, 2004, 2006; C. Camino et al., 2005; Santos, 2009). A repetição desses direitos em várias pesquisas realizadas em diferentes contextos sociais, e o fato de que esses direitos constam da Declaração Universal dos Direitos Humanos, permite concluir que a DUDH goza de uma ampla difusão e que o senso comum tem se apropriado de seu conteúdo.

Outro resultado relevante no que se refere às citações dos direitos, quando se comparam os dados desta amostra com os de outras, no que diz respeito ao valor da média de citações, observou-se que: enquanto nos outros estudos (C. Camino, 2004, C.

Camino et al., 2005; Santos, 2009) a média de citações era inferior a 3, neste estudo observou-se uma média de 4,26. Tal resultado permite concluir que, assim como sugerem Doise et al. (1998), existe uma relação entre o grau de escolarização e o conhecimento sobre os DH, uma vez que a amostra deste estudo foi composta por integrantes de uma curso de formação de oficiais, que corresponde a um curso de nível superior; enquanto nas demais pesquisas as amostras foram constituídas por crianças, adolescentes em contextos de exclusão, estudantes secundaristas e funcionários de uma instituição ressocializadora, cujo nível de escolaridade era, majoritariamente, o do Ensino Fundamental.

Chama atenção ainda o fato dos participantes do presente estudo fazerem citações de direitos que ainda não haviam surgido em outras pesquisas sobre o conhecimento dos DH, tais como o direito ao meio ambiente e o direito de escolher sua opção sexual. Também apareceram nas citações dos participantes, e em quantidade maior quando comparada à de outras pesquisas (C. Camino, 2004, 2005, 2008; Santos, 2009), os chamados “direitos de grupos específicos” (da mulher, do idoso, da criança e do adolescente). Tais resultados podem ser explicados a partir de, no mínimo, dois ângulos: por um lado, confirmam a hipótese de Moscovici (1979, 2011b) de que os grupos minoritários são capazes de influenciar uma maioria, isto porque nos primeiros estudos realizados para verificar o conhecimento dos direitos, as maiores frequências eram observadas nas citações aos direitos mais popularmente divulgados, tais como vida, liberdade, saúde, educação, moradia, trabalho, etc. Contudo, embora no presente estudo tais direitos tenham sido os mais mencionados, observa-se que, possivelmente, o surgimento de grupos ativistas em defesa das minorias, contribuiu para que certos direitos que antes eram desconhecidos viessem a público, passando assim a fazer parte do senso comum. Por outro lado, esses resultados podem ser explicados tomando como

referência outro pressuposto da teoria de Moscovici (1979, 2003), segundo o qual o processo de objetivação requer a transformação do novo em algo familiar. Neste sentido, os direitos que antes pareciam estranhos, ameaçadores, em decorrência do processo da comunicação transformaram-se em um conhecimento que passa a fazer parte do cotidiano.

No que concerne às definições dos DH, conforme esperado, observou-se que os participantes tiveram dificuldades na elaboração. Esta mesma dificuldade já foi encontrada em outros estudos (C. Camino, 2004, 2005, 2008; Feitosa, 2009; Santos, 2009). A maioria dos participantes apresentou repostas com baixo nível de elaboração, o que pode estar relacionado, segundo L. Camino (2004), ao fato de que, embora exista todo um debate com relação ao reconhecimento dos movimentos reivindicatórios que constituem a história dos direitos humanos, as pessoas tendem a considerar os DH a partir de uma perspectiva naturalista, na qual os direitos são tidos como uma consequência direta da condição humana. Assim, para o senso comum, basta ser humano para que se tenha direitos, não se reconhecendo a necessidade de se lutar por eles.

No que tange à investigação sobre os princípios organizadores do envolvimento com os direitos, foram encontrados os mesmos componentes fatoriais identificados por Spini e Doise (1998), C. Camino, L. Camino, Pereira e Paz (2004) e Pereira e L. Camino (2003). E tal como observado nesses estudos, os participantes alegaram que, no nível abstrato, o governo deveria ter uma maior responsabilidade pelo cumprimento e garantia dos direitos do que os indivíduos. Observou-se ainda que a percepção dos participantes com relação ao seu envolvimento pessoal com os DH coincidiu com os resultados dos estudos realizados pelos pesquisadores brasileiros anteriormente mencionados (C. Camino, L. Camino, Pereira & Paz, 2004; Pereira & L. Camino,

2003). Neste sentido, esses indivíduos alegaram que, no nível concreto, eles são mais responsáveis pelos direitos do que os próprios governantes, embora tenham reconhecido que deveriam se empenhar mais.

O fato dos participantes considerarem-se mais responsáveis pela efetivação dos direitos parece estar ligado à constatação de que a maioria dos participantes deste estudo demonstrou total descrença para com o governo, uma vez que alegaram que não nutriam simpatia por nenhum dos partidos políticos brasileiros, fossem eles da direita ou da esquerda. Em função desta descrença, o mais óbvio é que, realmente, fosse observada uma visão crítica com relação à atuação do governo. Neste sentido, tudo indica que existe no contexto brasileiro a representação de que os governantes nada ou pouco fazem para que os direitos humanos sejam respeitados, para que as pessoas tenham acesso aos seus direitos. Assim, cabe aos cidadãos assumirem sozinhos esta responsabilidade.

Conforme sugerem C. Camino et al. (2004), o fato dos brasileiros perceberem que fazem mais pelos direitos do que o governo explica-se também pela grande expectativa criada em torno da ação dos governantes quando se considera a condição de carência em que vive a maioria da população brasileira. Desta forma, aquilo que os brasileiros percebem que o governo faz de fato, é consideravelmente inferior às expectativas criadas em torno daquilo o que ele deveria fazer. Diante desses resultados, é possível afirmar que as expectativas criadas em torno dos princípios organizadores do envolvimento com os DH foram confirmadas.

Com relação à investigação sobre os princípios organizadores do julgamento dos DH, ou seja, do que é um bom exemplo de direito, os resultados observados neste estudo estão de acordo com a expectativa enunciada e corroboram os resultados de pesquisas anteriormente realizadas (Doise et al., 1998; C. Camino, 2004; C. Camino et

al. 2007). É importante destacar que os princípios organizadores do julgamento dos DH identificados neste estudo não são, em sua totalidade, idênticos aos encontrados por Doise e seus colaboradores (Spini & Doise, 1998) ou por C. Camino e seus colaboradores (C. Camino, 2004; C. Camino et al. 2007), mas se percebe uma semelhança quanto ao significado dos princípios observados. Isto quer dizer que existe a representação de que: alguns direitos são fundamentais, sem os quais o ser humano não pode sobreviver; as pessoas tem o direito de reivindicarem, de contestarem quando percebem que seus direitos estão sendo violados e; todos têm direito à assistência médica ou jurídica e de que o controle social sobre ações que dizem respeito a escolhas pessoais pode ser recusado.

Um último comentário a ser feito com relação aos princípios organizadores do julgamento dos DH diz respeito às variáveis psicossociológicas que ancoraram esses princípios. A religião exerceu um efeito negativo nos direitos referentes à recusa do controle social. Resultado semelhante foi encontrado no estudo realizado por C. Camino et al. (2007), em que o efeito negativo foi observado nos direitos relativos à vida. Embora tenha havido diferença na nomeação dos componentes nomeados deste estudo e da pesquisa de C. Camino et al. (2007), observou-se a existência de itens comuns a esses fatores, tais como: o direito de fumar e o direito de abortar. Acredita-se que essa relação negativa esteja ligada às crenças religiosas que condenam determinados comportamentos, tais como o aborto, e orientam que sejam evitados determinados hábitos, como o ato de fumar, por se defender a ideia de uma vida saudável, longe dos vícios e do pecado.

Conforme já comentado anteriormente, a maioria dos participantes declarou não ter simpatia por nenhum dos partidos políticos. Entretanto, a Análise de Regressão Múltipla realizada demonstrou que a simpatia pelos partidos de esquerda exerceu um

efeito positivo sobre os direitos de contestação. Como explicar tal relação? É sabido que na história da política brasileira os partidos de esquerda sempre apresentaram forte oposição aos de direita, representantes da elite social. Em função dessa história, é compreensível que aqueles indivíduos que se identificam com os partidos da esquerda sejam favoráveis aos movimentos grevistas, aos movimentos sindicais e à organização sindical.

Observou-se que a variável “pertencer a uma instituição em prol dos DH” exerceu efeito positivo nos direitos de contestação. Antes de explicar essa relação, é preciso esclarecer que essa instituição a qual os participantes mencionaram fazer parte é a polícia militar. Analisando esses resultados em conjunto com os resultados provenientes da Técnica da Associação Livre de Palavras, é possível compreender que, por se considerarem uma categoria profissional que é incompreendida, desvalorizada, criticada, cujos recursos são escassos, naturalmente esses participantes fossem favoráveis ao direito de reivindicar. Ao se considerar esses dados, que apontam para a importância atribuída à contestação, convém destacar que, para Moscovici (2003), as representações sociais resultam das condições históricas e sociais em que são elaboradas. Neste sentido, é importante destacar que no período em que este estudo foi realizado, discutia-se sobre a implementação da Proposta de Emenda Constitucional de número 300 (PEC 300), uma medida governamental visando melhorias nas condições de trabalho dos policiais, contudo, a medida não foi sancionada na ocasião. Esse contexto político pode ter então contribuído para que os cadetes demonstrassem sua insatisfação com a forma pela qual o policial é tratado, levando-os a apresentarem uma postura reivindicatória para com os direitos da categoria profissional.

Quanto à análise da Escala da Empatia Focada em Grupos, observou-se que foi confirmada a expectativa dela ser um instrumento multifatorial. Mas conforme proposto

anteriormente, não havia uma precisão com relação ao número de fatores a serem extraídos, tendo em vista que nos seus estudos Galvão (2010) encontrou uma escala composta por três fatores e outra constituída por quatro fatores. Na presente pesquisa observou-se a estrutura trifatorial, o que difere da estrutura tetrafatorial obtida no estudo de Galvão (2010). É provável que características da amostra tenham contribuído para a disposição dos itens nos fatores. Entretanto, esta organização dos fatores confirmou a expectativa de que a maior média seria observada no fator “empatia com grupos minoritários” e que a menor média pertenceria ao fator “empatia com apenados”. Supõe-se que uma maior sensibilidade empática para com pessoas que se encontram em condição de desvantagem social está ligada ao fato de serem exatamente essas pessoas as quais os policiais afirmam proteger. Por outro lado, a menor sensibilidade empática direcionada aos apenados pode estar relacionada a dois fatores: primeiro, tratam-se das pessoas as quais a polícia deve combater e em segundo, os apenados são vistos pelos policiais sob um ponto de vista negativo e, quiçá, com indignação, isto porque, na perspectiva desses profissionais, os apenados são protegidos e beneficiados pelos direitos humanos, enquanto que eles próprios (os policiais) não recebem o reconhecimento e os direitos esperados.

Em face dessas constatações, emerge a necessidade de serem programadas práticas interventivas nas quais o policial tenha a oportunidade de debater sobre essas questões, a fim de que ocorram mudanças em sua forma de representar os direitos humanos e sua atuação enquanto profissional. Visando a promoção destas mudanças, foi desenvolvido, junto a alguns dos participantes que compuseram o primeiro estudo desta tese, um programa de educação em direitos humanos, cujas características e resultados são apresentados no próximo capítulo.

6- Estudo II: Estratégias de Intervenção

6.1- Delineamento

Para realização deste estudo, utilizou-se um delineamento quase-experimental com três grupos, sendo dois experimentais e um de controle, submetidos à pré e pós-testes.

6.2- Objetivo

O objetivo deste estudo coincide com a finalidade principal desta tese, que é verificar se existem diferenças entre os efeitos das técnicas de intervenção “Racional Discursiva”, “Racional Discursivo-afetiva” e da “Explicativa” utilizada na educação para os direitos humanos.

6.3- Hipóteses

- 1) O grupo submetido às condições experimentais apresentará, ao final do programa de intervenção, representações sociais sobre os direitos humanos ancoradas em uma visão mais ampla e descentrada;
- 2) Os grupos submetidos às condições experimentais apresentarão, ao final do programa de intervenção, representações sociais sobre a polícia militar ancoradas no modelo de atuação pautado na cidadania;
- 3) Os grupos submetidos às condições experimentais apresentarão, ao final da intervenção, uma maior média de citação dos direitos;

- 4) Os grupos submetidos às condições experimentais apresentarão um maior nível de elaboração dos direitos;
- 5) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” evoluirá mais do que o grupo submetido à intervenção “Racional Discursiva” com relação aos princípios organizadores do julgamento dos direitos;
- 6) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” evoluirá mais do que o grupo controle com relação aos princípios organizadores do julgamento dos direitos;
- 7) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” apresentará escores mais elevados no pós-teste quando comparados aos resultados do pré-teste no que se refere aos princípios organizadores do julgamento dos direitos;
- 8) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursiva” evoluirá mais do que o grupo controle com relação aos princípios organizadores do julgamento dos direitos;
- 9) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursiva” apresentará escores mais elevados no pós-teste quando comparados aos resultados do pré-teste no que se refere aos princípios organizadores do julgamento dos direitos;
- 10) O grupo controle não apresentará diferenças significativas quando comparados os escores relativos aos princípios organizadores do julgamento dos direitos no pré-teste e no pós-teste;
- 11) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” evoluirá mais do que o grupo submetido à intervenção “Racional Discursiva” com relação ao envolvimento concreto com os direitos;
- 12) O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” evoluirá mais do que o grupo controle com relação ao envolvimento concreto com os direitos;

- 13)** O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” apresentará escores mais elevados no pós-teste quando comparados aos resultados do pré-teste no que se refere ao envolvimento concreto com os direitos;
- 14)** O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursiva” evoluirá mais do que o grupo controle com relação ao envolvimento concreto com os direitos;
- 15)** O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursiva” apresentará escores mais elevados no pós-teste quando comparados aos resultados do pré-teste no que se refere ao envolvimento concreto com os direitos;
- 16)** O grupo controle não apresentará diferenças significativas quando comparados os escores relativos ao envolvimento concreto com os direitos no pré-teste e no pós-teste;
- 17)** O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” evoluirá mais do que o grupo submetido à intervenção “Racional Discursiva” no grau de sensibilidade empática para com o grupo dos apenados;
- 18)** O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursivo-afetiva” apresentará maior sensibilidade empática para com o grupo dos apenados quando comparados os escores do pré-teste e pós-teste;
- 19)** O grupo submetido à técnica de intervenção “Racional Discursiva” não apresentará mudanças com relação à sensibilidade empática para com o grupo dos apenados quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste;
- 20)** O grupo controle não apresentará mudanças com relação à sensibilidade empática para com o grupo dos apenados quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste.

As hipóteses “1” e “2” fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais (Abric, 1994a, Moscovici 2003) e na teoria psicossociológica (Doise, 1991), segundo as quais as representações sociais podem ser modificadas mediante exposição ao conflito.

No caso deste estudo, o conflito foi vivenciado durante a realização do programa de intervenção. Essas hipóteses pautam-se também na perspectiva societal desenvolvida por Doise (2002a), a partir da qual é possível esperar que haja uma mudança de representações sociais dos DH como merecimento para RS nas quais os DH passam a ser vistos como princípios para todos.

A hipótese “3” e “4” fundamenta-se nos resultados dos estudos empíricos que têm demonstrado que a utilização de técnicas em que a discussão de dilemas é mais eficaz do que a mera exposição de conteúdos (Biaggio et al., 1999; Blatt & Kohlberg, 1976; Rique & C. Camino, 1997).

As hipóteses “5”, “6”, “7”, “8”, “9” e “10” baseiam-se no pressuposto de que, para que haja um envolvimento na efetivação dos direitos, é necessário que todos os DH sejam igualmente valorizados. Deste modo, espera-se que a intervenção possibilite a adesão aos direitos de contestação e aos direitos de recusa do controle social.

As hipóteses “11”, “12”, “13”, “14”, “15” e “16” estão fundamentadas no pressuposto de que a participação em práticas interventivas nas quais se consideram a presença da discussão e do afeto possibilita a tomada de consciência necessária à ressignificação e reorientação de práticas (Zenaide, 2007). É importante destacar que as mudanças esperadas nas hipóteses ora anunciadas justificam-se pela impossibilidade das intervenções serem capazes de alterar a participação do governo (seja no nível concreto ou no abstrato) na efetivação dos DH. Desta forma, o foco volta-se para o envolvimento pessoal concreto.

As hipóteses “17”, “18”, “19” e “20” baseiam-se no pressuposto de Hoffman (2003) segundo o qual a presença da empatia nos programas de intervenção promove resultados mais significativos quando comparados aos resultados das técnicas que utilizam apenas o debate. Fundamentam-se também nos resultados observados por

Galvão (2010) em seu estudo sobre educação moral, no qual foi demonstrado que as técnicas nas quais são acionados os componentes cognitivos e afetivos promovem maior avanço nos participantes do que as técnicas que utilizam apenas o raciocínio moral como recurso.

6.4- Método

6.4.1- Participantes

Participaram deste estudo 48 alunos do Centro de Educação da Polícia Militar, selecionados a partir do Estudo I (ver critérios de inclusão nos grupos no item 6.4.3.3).

Com relação à caracterização desta amostra (48 participantes), destacam-se os seguintes aspectos: a idade variou de 20 a 30 anos ($M=24,9$, $DP=7,4$), a maioria era do sexo masculino (75%) e 92% declararam possuir uma religião (68,8% católicos, mas que praticam a religião algumas vezes). No que diz respeito às médias dos itens das escalas nos quais se esperava ocorrer um avanço após a intervenção, os resultados do pré-teste dos grupos com relação a esses aspectos são os que se seguem na Tabela 8.

De acordo com o exposto na referida tabela, os grupos eram estatisticamente iguais quando considerados os resultados do pré-teste, à exceção das médias dos seguintes fatores: Direitos de Contestação, onde o grupo submetido à técnica Racional Discursivo-afetiva apresentou média superior a do grupo controle; Direitos de Dar e Receber Assistência, em que o grupo da técnica Racional Discursiva apresentou média estatisticamente superior a do grupo submetido à Técnica Racional Discursivo-afetiva e; Pessoal Concreto, no qual o grupo submetido à Técnica Racional Discursiva apresentou média estatisticamente inferior do que as médias observadas nos outros dois grupos.

Tabela 8: Médias dos grupos no pré-teste (N=48)

	Princípios Organizadores				Envolvimento com os DH				EEG		
	*Soc.	Cont.	Assist.	Recusa	PC	PA	GC	GA	Min.	Anim.	Apen.
Controle	3,95	2,80*	3,37	2,71	7,07	8,25	4,05	8,68	4,50	3,76	2,90
TRD	3,94	2,83	3,62*	2,67	4,92*	7,48	3,61	8,45	4,53	3,80	3,08
TRDA	3,95	3,20**	3,27**	2,53	6,92	7,76	4,03	8,56	4,60	3,84	3,10

Nota:

Soc.= Direitos Sociais

Cont.= Direitos de Contestação

Assist.= Direitos de Dar e Receber Assistência

Recusa= Direitos de Recusa ao Controle Social

PC= Pessoal Concreto

PA= Pessoal Abstrato

GC= Governamental Concreto

GA= Governamental Abstrato

Min.= Empatia com Grupos Minoritários

Anim.= Empatia com Animais e Trabalhadores

Apen.= Empatia com Apenados

6.4.2- Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram os mesmos já descritos no Estudo I (exceto a Escala da Desejabilidade Social), acrescentando-se um questionário no qual os participantes dos grupos experimentais avaliaram a técnica de intervenção utilizada bem como o quanto a técnica tinha influenciado sua maneira de pensar e/ou sentir sobre os direitos humanos.

6.4.3- Procedimentos**6.4.3.1- Ético**

Respeitaram-se os mesmos procedimentos descritos no Estudo I.

6.4.3.2- Formação dos Grupos

A seguir é esclarecido ao leitor o processo de seleção dos participantes.

Quando solicitada autorização para a aplicação dos instrumentos e desenvolvimento das intervenções nas dependências do Centro de Formação de Policiais Militais, os responsáveis pela instituição informaram que a realização da pesquisa seria possível, desde que as intervenções fossem realizadas com os alunos do 1º ano. De acordo com a explicação do major responsável pela divisão pedagógica do centro, o Curso de Formação de Oficiais é planejado de modo a contemplar disciplinas teóricas e práticas que capacitem os cadetes a atuarem, futuramente, como policiais militares. Dentre as disciplinas teóricas cuja ementa tratava especificamente dos Direitos Humanos, estava a disciplina “Cidadania e Direitos Humanos”, a qual compunha a grade curricular dos alunos do 1º ano. Neste sentido, o horário destinado à referida disciplina seria o único no qual as intervenções poderiam ser realizadas, uma vez que todas as outras disciplinas eram indispensáveis à formação dos cadetes e seria inviável disponibilizar sua carga horária para realização deste estudo.

Tendo-se combinado os horários para realização da pesquisa, num primeiro momento foram aplicados os instrumentos e no dia em que tiveram início as aulas da disciplina “Cidadania e Direitos Humanos”, a autora desta tese dirigiu-se à sala de aula e, dispondo dos nomes de todos os alunos, sorteou quem seriam os participantes de cada um dos grupos. A composição dos grupos foi a seguinte: 16 participantes no grupo controle, 16 no grupo submetido à técnica Racional Discursiva e 16 no grupo submetido à técnica Racional Discursivo-afetiva. Maiores esclarecimentos acerca destes grupos e as respectivas técnicas as quais foram submetidos serão apresentadas na seção do “delineamento do estudo”.

É importante esclarecer que a organização dos participantes nos grupos foi realizada de forma randômica devido a dois motivos. O primeiro deles é que nenhum dos instrumentos utilizados na pesquisa mensurou o desenvolvimento moral (não foi objetivo do estudo investigar este aspecto), o qual possibilitaria separar os participantes por níveis ou estágios. O segundo motivo relaciona-se com o atraso do início das aulas no Centro de Formação, que impossibilitou que, após a aplicação do pré-teste, os dados fossem analisados e pudessem ser definidos parâmetros para formar os grupos.

6.4.3.3- Intervenção

Durante 15 semanas, os grupos participaram de encontros com duração de 100 minutos cada. As condições experimentais de cada um dos grupos foram:

Condição 1: Grupo Controle

No presente estudo, a condição controle foi garantida por meio da técnica explicativa desenvolvida dentro do Centro de Formação de Policiais Militares. Neste sentido, os alunos assistiram às aulas ministradas pelo professor titular da disciplina. De acordo com o relato do referido docente e dos alunos que participaram do Grupo Controle, as aulas consistiram na exposição e debate das temáticas contempladas no plano da disciplina, bem como na exposição e debate de filmes e/ou documentários. Os debates aos quais se refere, consistiram na exposição das opiniões do docente e dos discentes acerca do tema trabalhado em sala de aula, não sendo realizado o debate de dilemas morais.

Condição 2: Grupo Experimental – Técnica Racional Discursiva (TRD)

Originalmente, os moldes da técnica a qual foi submetido este grupo foi proposta por Blatt e Kohlberg (1975). Basicamente, o modelo de intervenção consiste em formar grupos de discussão com indivíduos em diferentes estágios de julgamento moral e apresentar-lhes dilemas morais hipotéticos para que os mesmos sejam debatidos durante os encontros grupais com auxílio de um facilitador. A mensuração dos estágios de desenvolvimento moral deve ser realizada com instrumentos para tal fim. O objetivo de se formar grupos com indivíduos em estágios do desenvolvimento moral diferentes é que com isto sejam provocados conflitos cognitivos, os quais devem contribuir para a passagem de um estágio inferior para outro mais avançado.

Em se tratando do presente estudo, foram levadas em consideração as orientações com relação à maneira de se realizar os encontros grupais (apresentação de dilemas morais, seguidos por discussões), contudo, o critério para formação dos grupos (a partir da aferição dos níveis de desenvolvimento moral) não foi considerado. A não observância a esse aspecto explica-se pelos seguintes motivos: embora um dos objetivos do presente estudo tenha sido investigar os direitos humanos sob a ótica da moral, não foi seu objetivo averiguar o desenvolvimento do pensamento moral, conforme Blatt e Kohlberg (1975) propuseram em sua pesquisa, por consequência, não foi utilizado nenhum instrumento que tivesse por objetivo mensurar o nível de desenvolvimento moral dos participantes.

Após a composição dos grupos (conforme já descrito), foram seguidos os seguintes passos:

- *Seleção e preparação de dilemas*: anterior à realização dos encontros foram selecionados e elaborados alguns dilemas morais. Os dilemas selecionados para discussão foram os dois dilemas da vida real elaborados por Galvão e Camino (2011),

os quais tratam da aplicação da pena de morte e da redução da maioridade penal. Além destes, levando-se em consideração os conteúdos obrigatórios a serem contemplados na disciplina “Cidadania e Direitos Humanos”, foram elaborados outros dilemas (também enfatizando situações da vida real), abrangendo as seguintes temáticas: direitos da criança e do adolescente, direitos do idoso, violência contra a mulher, direitos ambientais, direito à memória e à verdade, preconceito racial, dentre outras. A utilização de dilemas em intervenções de cunho moral justifica-se pelo potencial que possuem de promover conflito cognitivo. O conflito foi observado durante as ocasiões em que houve divergências nas opiniões com relação à alternativa proposta para solucionar o dilema. Os dilemas elaborados para as intervenções podem ser consultados no Apêndice B. A título de exemplo, a seguir apresenta-se um dos dilemas elaborados utilizados:

O CASO MARIA DA PENHA: Maria da Penha Maia Fernandes é uma farmacêutica que durante seis anos de casamento sofreu constantes agressões do marido. Como resultado, ficou paraplégica, e no intuito de buscar justiça, lutou por muitos anos em tribunais requerendo a condenação de seu agressor. Este caso gerou muita polêmica, chegando inclusive ao conhecimento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos. Em 07 de agosto de agosto de 2006 foi sancionada no Brasil, em resposta à luta de Maria da Penha (e de outras mulheres vítimas da violência doméstica) a **LEI MARIA DA PENHA**. Trata-se de uma lei que prevê sanções legais aos cônjuges ou companheiros que de alguma forma maltratam a pessoa com quem mantem um vínculo amoroso. Você concorda com o que dispõe essa lei? Sim? Não? Não sei. Por quê?

Além dos dilemas apresentados na forma escrita, foram apresentados ainda trechos de vídeos retirados do site youtube e o filme “Tropa de Elite 2”, os quais retratavam situações reais envolvendo os direitos humanos.

- *Discussão*: outra etapa importante na prática interventiva foi a discussão. Desta forma, sempre que se apresentou um dilema moral, solicitou-se que os participantes agrupassem-se em duplas ou trios e que cada um defendesse seu posicionamento com relação à temática debatida, sem se preocupar com a existência de respostas certas ou

erradas. No decorrer da discussão, o facilitador encorajava todos a exporem seus posicionamentos e enfatizarem os argumentos favoráveis ou desfavoráveis às respostas dos demais.

- *Conclusão da discussão*: uma vez que os participantes apresentaram seus pontos de vista quanto às questões presentes nos dilemas debatidos, ao final de cada encontro foi solicitado que eles concluíssem seu raciocínio e respondessem de que maneira poderiam contribuir, enquanto policiais militares, na resolução das problemáticas presentes em cada dilema.

Grupo 3: Grupo Experimental – Técnica Racional Discursivo-afetiva (TRDA)

Neste modelo interventivo, além dos procedimentos descritos quando se tratou da Técnica Racional Discursiva, foram empregadas técnicas de psicodrama com o objetivo de estimular a empatia dos participantes. Desta forma, além de buscarem soluções racionais para os problemas propostos nos dilemas, os participantes foram convidados a interpretar personagens de historietas e a realizarem exercícios imaginativos, por meio dos quais puderam pensar e tentar sentir o que achavam que cada personagem sentia e pensava diante da situação apresentada. Ao final desses exercícios imaginativos, o mediador promoveu debates nos quais os participantes tiveram a oportunidade de falar sobre sua vivência no decorrer da atividade. Em algumas ocasiões, questionou-se aos participantes se no decorrer de suas vidas já tinham experimentado os sentimentos que eles julgavam que os personagens dos dilemas sentiam. Ao final de cada exercício, foi solicitado que os participantes relatassem sua experiência de se colocarem no lugar de outra pessoa.

Informações mais detalhadas acerca das técnicas de psicodrama utilizadas são mostradas no Apêndice D. A seguir, apresenta-se um dos dilemas utilizados e o respectivo exercício solicitado:

O CASO SAKINEH MOHAMMADI: No ano de 2010 chegou ao conhecimento do público a história da iraniana Sakineh Mohammadi Ashtiani, prisioneira desde 2005 acusada de adultério. Posteriormente, a iraniana passou a ser suspeita de ter participado do assassinato do marido. Pelas leis de seu país e de sua religião, Sakineh foi condenada à morte. Você acha que esta foi uma punição justa? Sim? Não? Não sei? Por quê?

Em sua opinião, ideologias políticas e religiosas podem ser consideradas superiores a ponto de privarem as pessoas de seus direitos fundamentais?

PSICODRAMA PROPOSTO: Tendo chegado a um posicionamento com relação à situação apresentada no dilema, elabore uma carta dirigida à Comissão Europeia de Direitos Humanos. Coloque-se no lugar da mulher condenada: o que você pensa que ela escreveria nesta carta? Que sentimentos ela vivenciaria em tal situação?

6. 4.3.4- Administração dos Instrumentos

Ao final do programa de intervenção, foi agendado um horário para que os participantes dos três grupos respondessem aos instrumentos utilizados no pré-teste. A forma de administração foi a mesma mencionada no Estudo I.

6.4.3.5- Análise dos dados

Com relação às escalas do julgamento dos direitos, dos princípios organizadores do envolvimento com os DH, à Escala da Empatia Focada em Grupos e às citações aos direitos conhecidos, foram realizadas Análises Multivariadas, a fim de se comparar as médias obtidas no pré e no pós-teste. Os dados provenientes da TALP foram analisados com auxílio do software *Tri-deux-Mots*. Quanto aos dados provenientes do questionário avaliativo aplicado ao final das intervenções, foi realizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1997/2000).

6.5- Resultados

Os resultados apresentados correspondem aos aspectos nos quais se esperava haver uma mudança por influência das intervenções realizadas: nas representações sociais dos direitos humanos e da polícia militar, no número de citações aos direitos humanos, no nível de elaboração dos DH, no julgamento dos DH, no envolvimento com os DH e na sensibilidade empática.

Técnica da Associação Livre de Palavras

A figura 4 ilustra o plano fatorial de correspondência gerado pelo software *Tri-deux-Mots*, demonstrando a representação das variações semânticas na organização do campo espacial, explicando, deste modo, as aproximações e os distanciamentos das modalidades de construção dos eixos ou fatores (F1 e F2). No gráfico são apresentadas evocações dos cadetes acerca do objeto “direitos humanos”. A conjunção dos fatores compreendeu 58,1% da variância total das respostas.

Na posição horizontal, encontra-se o fator denominado “*Visão acerca dos Direitos Humanos*”. Com relação ao Fator 1, no lado positivo do eixo emergiu um campo semântico elaborado pelos participantes no pré-teste (antes da intervenção) representado por uma visão ancorada em aspectos morais e subjetivos. Assim, para esses participantes, os *direitos do homem* significam um meio através do qual é possível manter a *integridade* na *sociedade*. Entretanto, deve existir um compromisso moral para que isto aconteça, o que foi objetivado na evocação da necessidade da *reponsabilidade* que se deve assumir para que os direitos sejam respeitados.

No outro polo do eixo (F1), à esquerda do gráfico, em vermelho, encontra-se o campo semântico das RS dos DH elaborados pelos cadetes no pós-teste. As representações que emergiram no lado negativo do eixo foram ancoradas numa

perspectiva humanitária e relacionada com uma visão concreta dos DH. Nas evocações que surgiram no plano fatorial, observou-se a ênfase dos participantes na citação a situações reais relacionadas aos direitos. Desta forma, os direitos foram objetivados como sendo algo *natural* à condição humana, funcionando como a *ajuda* e as *garantias* através das quais os grupos sociais tais como os *idosos*, a *mulher*, os *detentos* e a própria *polícia* têm assegurados o *respeito* aos seus direitos. Destaca-se ainda que as práticas interventivas realizadas junto aos participantes influenciaram essa forma de representar os direitos humanos, pois uma das objetivações presentes no gráfico foi a palavra *professora*, a partir da qual os participantes remeteram às aulas ministradas durante a intervenção.

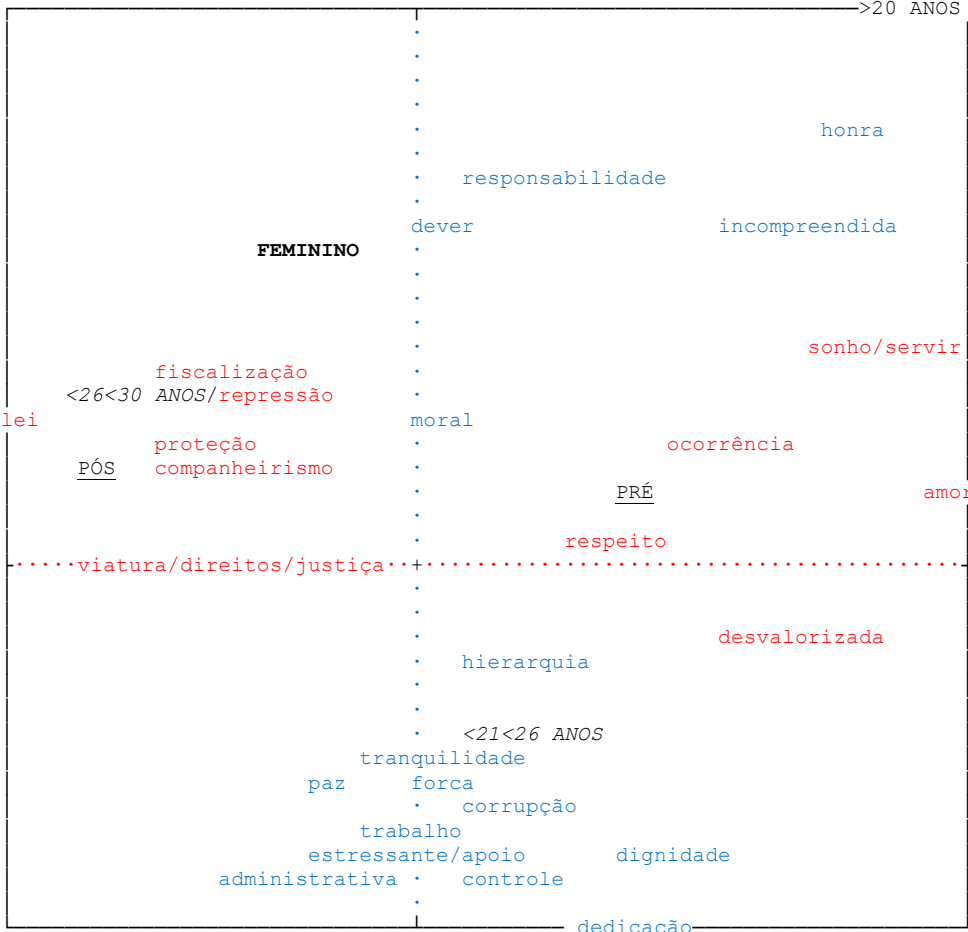
O Fator 2 (linha vertical do eixo) foi denominado “*Evocações dos Direitos*”. No lado superior do eixo encontram-se as evocações dos participantes do grupo racional-discursivo, ancoradas em aspectos mais objetivos dos DH (citação aos direitos fundamentais). Observa-se no eixo vertical a objetivação dos direitos a: *proteção*, *educação*, *saúde*, *bem-estar* e *segurança*, *não ser torturado* e *bem estar*. Entretanto, esses direitos aparecem em clima de *desconfiança* e são vistos como uma *utopia*.

Na parte inferior do eixo emergiram as representações dos participantes do grupo discursivo-afetivo, ancoradas em aspectos mais subjetivos (princípios gerais dos DH). Assim, as objetivações observadas remetem ao caráter *essencial* e à necessidade do *respeito* aos DH, os quais são responsáveis pelo combate à *injustiça* social por meio de uma postura *ética* dos seus defensores, possibilitando assim a *igualdade* e a *fraternidade* entre os povos.

Com relação à associação livre, outra análise foi realizada para se apreender as representações sociais dos participantes sobre a Polícia Militar (PM) antes e após a intervenção. A análise permitiu observar a emersão de campos semânticos sobre as

representações associadas ao estímulo indutor já mencionado. A organização espacial dos campos semânticos pode ser visualizada no Figura 5, o qual apresenta um plano fatorial composto por dois fatores (F1 e F2).

Figura 5: Representações Sociais da Polícia Militar considerando os resultados do pré e pós-teste (N= 48)



LEGENDA		
PLANO FATORIAL		VARIÁVEIS DE OPINIÃO
F1= Eixo Horizontal à direita e à esquerda, cor vermelha		(Estímulo Indutor)
F2= Eixo Vertical superior e inferior, cor azul		Polícia Militar
VARIÁVIES FIXAS		
CONDIÇÃO DE APLICAÇÃO	SEXO	FAIXA ETÁRIA
Pré-teste= sublinhado	Feminino= negrito	> 20 anos, itálico
Pós-teste= sublinhado		<21<26 anos, itálico

O fator 1 (F1), denominado “Visão da Atuação Profissional”, situa-se na linha horizontal e é representado pela cor vermelha, correspondendo ao fator de maior poder explicativo com 39,10% da variância total das respostas. Já o fator 2 (F2), denominado

“*Perspectiva Moral acerca da Atuação*”, na linha vertical é representado pela cor azul e correspondeu a 25,20% da variância total das respostas. Na totalidade, os dois fatores apresentaram poder explicativo de 64,30% da variância.

O fator “*Visão da Atuação Profissional*” (F1) apresenta no lado positivo do fator as evocações dos cadetes no pré-teste. Para esse grupo as representações sobre a PM estavam ancoradas em aspectos subjetivos, nas expectativas dos participantes com relação ao fato de pertencer à corporação militar. Neste sentido, as objetivações demonstraram que a função da polícia é *servir* ao Estado e à comunidade através do atendimento às *ocorrências*. O exercício do ofício policial requer o *respeito* do cidadão para com o policial. As objetivações representam que fazer parte da corporação militar significa a realização de um *sonho* e que por isso a prática deve ser exercida com muito *amor*, entretanto, a realização deste sonho torna-se uma experiência porque eles (os participantes) sabem que se trata de uma profissão que é *desvalorizada*.

Em oposição a essas representações, no polo negativo do eixo podem ser observadas as representações sociais da Polícia Militar dos participantes com idade entre 26 e 30 anos no pós-teste. De acordo com o plano fatorial, as evocações observadas estão ancoradas em uma visão mais realista da atuação do policial. As RS foram objetivadas através das atividades de *fiscalização* e *repressão* ao crime com vistas ao cumprimento da *lei* e promoção da *justiça*. Para desenvolver estas práticas, o policial utiliza-se da *viatura* em seu cotidiano. A polícia foi vista como uma instituição protetora dos *direitos* e na qual predomina o espírito de *companheirismo*.

Com relação ao fator “*Perspectiva Moral acerca da Atuação*” (F2), no lado superior do eixo emergiram as representações dos participantes do sexo feminino. Tais representações estavam ancoradas na consciência moral necessária para exercer a profissão. A Polícia Militar foi objetivada como uma profissão que requer

responsabilidade e observância aos aspectos *morais* e à *honra* institucional no cumprimento do seu *dever*. Contudo, mesmo que o profissional atente para todos esses atributos, a polícia é muito *incompreendida* pela sociedade.

No lado inferior do eixo emergiram as representações dos participantes com idade entre 21 e 26 anos. As representações da PM estão ancoradas na prática moral do policial, relacionada com a conduta, os sentimentos e as relações interpessoais. As objetivações indicam que a polícia é uma instituição onde predomina a *hierarquia*. Dentre as atividades desenvolvidas pelos profissionais, destacam-se as *administrativas* e as de *controle* social. É através deste trabalho que o policial oferece à população *apoio*, *tranquilidade* e *paz*. A polícia representa a *força* do Estado, e fazer parte dela implica *dedicação* para com o ofício. Entretanto, o exercício da profissão no cotidiano é *estressante*, além de serem constatados casos de *corrupção* dentro da corporação.

Citação aos Direitos Humanos

Com relação aos direitos conhecidos pelos participantes, foi realizado um levantamento das citações aos direitos antes e após a intervenção. O objetivo inicial era realizar o teste do Qui quadrado para verificar se existiam diferenças significativas entre as frequências das categorias elaboradas. Contudo, em função do número de células zeradas e de haver mais de 20% das frequências esperadas abaixo de 5, não foi possível, num primeiro momento, realiza-lo. Foi pensado ainda em agrupar os direitos que tiveram menores frequências de citações em uma única categoria, a fim de que o teste pudesse ser realizado. Entretanto, esta forma de agrupar os dados impossibilitaria uma análise qualitativa a partir da qual seria possível identificar quais direitos foram citados com maior frequência considerando as condições do pré e do pós-teste, bem como inviabilizaria identificar quais direitos haviam sido citados apenas no pré-teste e

quais haviam sido mencionados apenas no pós-teste. Desta forma, os dados relativos à citação aos direitos conhecidos pelos participantes foram analisados conforme apresentados na Tabela que se segue.

Tabela 9: Citações aos direitos humanos considerando o pré e pós-teste (N=48)*

	Controle		TRD		TRDA		Total
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	
	F	F	F	F	F	F	
Liberdade	12	14	8	10	14	12	70
Vida	11	11	11	12	13	12	70
Liberdade de Expressão	4	5	3	2	7	7	28
Educação	4	3	4	6	3	8	28
Saúde	6	-	6	4	4	8	28
Moradia	3	1	5	8	4	2	23
Defesa/Proteção	4	3	6	5	1	2	21
Alimentação	4	1	3	3	2	6	19
Igualdade	1	4	2	3	3	6	19
Dignidade	2	3	-	5	2	6	18
Lazer	1	1	2	6	1	6	17
Grupos Minoritários	-	4	-	8	-	4	16
Trabalho	1	2	1	4	1	7	16
Segurança	1	2	2	5	1	3	14
Liberdade Religiosa	2	2	1	2	1	5	13
Meio Ambiente	-	2	-	2	-	3	7
Privacidade	-	2	-	1	-	2	5
Direitos Políticos	-	3	-	-	-	1	4
Respeito	1	-	-	-	2	-	3
Fraternidade	-	1	-	-	-	2	3
Total	57	64	54	86	59	102	422
Médias	3,68	3,87	3,37	5,37	3,68	6,37	-

*Nota: Foram consideradas mais de uma citação aos direitos por participante.

De acordo com disposto na Tabela 9, os direitos mais citados foram: Liberdade (de ir e vir), Vida, Educação, Saúde e Moradia. Estes direitos correspondem (não nesta mesma ordem) aos direitos mais citados pelos participantes do primeiro estudo. Com relação aos direitos menos citados, os resultados coincidiram, em parte, com os encontrados no Estudo I: direito ao meio ambiente, direitos políticos, privacidade, respeito e fraternidade.

Analisando a referida Tabela, é possível observar que, à exceção do direito à Saúde, todos os direitos com as maiores frequências de citação foram mencionados pelos participantes tanto no pré quanto no pós-teste pelos três grupos (Liberdade, Vida, Liberdade de Expressão e Moradia). O mesmo ocorreu com outros direitos menos citados pelos participantes: Moradia, Defesa/Proteção, Alimentação, Igualdade, Lazer, Trabalho, Segurança e Liberdade Religiosa. É possível observar ainda que houve direitos que só foram citados pelos grupos na condição do pós-teste: direitos dos Grupos Minoritários, direito ao Meio Ambiente, Privacidade, Direitos Políticos e o direito à Fraternidade.

Foram realizadas Análises de Variância a fim de se comparar as médias de citação aos direitos de cada grupo considerando o pré e o pós-teste isoladamente. Considerando as médias do pré-teste, não houve diferenças significativas nas citações aos direitos entre os três grupos, ou seja, antes da intervenção, as médias dos três grupos eram estatisticamente semelhantes. Quanto às médias dos grupos no pós-teste, o Teste t indicou a existência de uma diferença significativa entre elas ($p \leq 0,04$): a média do grupo da Técnica Racional Discursivo-afetivo foi estatisticamente superior à média do grupo controle.

Por fim, ao serem comparadas as médias de cada um dos grupos no pré e no pós-teste por meio da ANOVA, observou-se que houve uma diferença significativa ($p \leq 0,01$) entre as médias de citação aos direitos nos grupos da Técnica Racional Discursiva e da Técnica Racional Discursivo-afetiva: nos dois grupos, a média de citação aos direitos foi estatisticamente superior no pós-teste.

Nível de Elaboração dos Direitos Humanos

Com relação à descrição das categorias criadas para caracterizar os níveis de elaboração dos direitos humanos, foi considerada a mesma análise realizada no Estudo I, contudo, em função do seu conteúdo, as respostas dos participantes do Estudo II foram agrupadas em apenas duas categorias:

- *Pouco Elaboradas*: esta categoria agrupou as respostas dos participantes que definiram os direitos humanos como sendo garantias inerentes à natureza humana, sem, de fato, defini-los. Exemplos: “Todo direito que o homem tem, desde o nascimento até a velhice”, “São os direitos inerentes à pessoa humana”.
- *Bem Elaboradas*: nesta categoria foram reunidas as respostas dos participantes que, além de apresentarem as funções dos direitos, definiram os DH a partir de uma perspectiva mais ampla, que considerou os seus aspectos legais, jurídicos e históricos. Exemplos: “São normas, leis e regras constituídas historicamente, que regem a conduta dos indivíduos em uma sociedade, visando padronizar tratamentos interpessoais, minimizando desigualdades”, “Os direitos são garantias previstas em leis, resultantes de lutas históricas, que visam garantir a integridade física e moral dos indivíduos, com vistas à justiça social”.

Foi realizado o teste de Wilcoxon para se comparar o nível de elaboração das concepções dos DH considerando os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste. O teste de Wilcoxon indicou uma diferença significativa no grupo submetido à TRD ($Z = -2,53$ e $p < 0,01$) e no grupo submetido à TRDA ($Z = -2,45$ e $p < 0,01$). No grupo submetido à TRD, das dezesseis pessoas, nove deram respostas melhores no pós-teste, apenas uma deu resposta na direção contrária (Bem Elaborada no pré-teste) e seis pessoas deram as mesmas respostas antes e depois; no grupo submetido à TRDA, das dezesseis pessoas, seis apresentaram respostas melhores no pós, nenhuma em direção

contraria e dez deram as mesmas respostas antes e depois. Esses resultados demonstram que nos grupos experimentais houve uma frequência mais alta de respostas Bem Elaboradas no pós-teste.

Médias das Escalas dos Princípios Organizadores dos Direitos e da EEG

Com o objetivo de comparar as médias de cada grupo com relação às escalas do julgamento e do envolvimento com os direitos e à Escala da Empatia Focada em Grupos (EEG) no pré e no pós-testes, foram realizadas Análises de Variância considerando os escores de cada uma das escalas. Os resultados demonstraram que não houve diferenças significativas entre as médias do pré-teste e do pós-teste em nenhum dos três grupos, para nenhuma das escalas. A Tabela a seguir apresenta as médias obtidas antes e após a intervenção em cada grupo.

Tabela 10: Comparação de médias obtidas no pré e pós-teste considerando as escalas sobre os DH e a EEG (N=48)

		Controle		Racional Discursiva		Racional Discursivo-afetiva	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Envolvimento	Pessoal Concreto	7,07	6,69	4,92	5,46	6,92	6,52
	Pessoal Abstrato	8,25	7,81	7,48	7,58	7,76	7,76
	Governamental Concreto	4,05	3,83	3,61	3,35	4,03	3,86
	Governamental Abstrato	8,68	8,71	8,45	8,40	8,56	7,77
Julgamento	Direitos Sociais	3,95	3,85	3,94	3,92	3,95	3,71
	Direitos de Contestação	2,80	2,84	2,83	2,75	3,20	3,96
	Dar e Receber Assistência	3,37	3,53	3,62	3,60	3,27	3,25
	Recusa ao Controle Social	2,71	2,58	2,67	2,58	2,53	2,83
EEG	Empatia com Grupos Minoritários	4,50	4,42	4,53	4,32	4,60	4,42
	Empatia com Animais e Trabalhadores	3,76	3,86	3,80	3,65	3,84	3,81
	Empatia com Apenados	2,90	3,07	3,08	2,98	3,10	3,14

Questionário de Avaliação da Intervenção

Ao final das sessões de intervenções foi solicitado que os participantes dos dois grupos experimentais respondessem a um questionário com relação às atividades realizadas e de que forma elas tinham afetado sua forma de pensar e/ou sentir com relação aos direitos humanos. As respostas às questões foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977/2000) e as categorias que surgiram a partir desta análise não foram excludentes. A seguir, são apresentados os resultados com relação ao questionário de avaliação.

Questão 1: Você considera que as intervenções realizadas foram úteis para você?

Com relação a esta questão, todos os 32 participantes responderam que as intervenções foram importantes para a formação profissional deles.

Questão 2: O que você acha que poderia ter sido diferente na intervenção?

Quanto a esta questão, surgiram apenas duas categorias de respostas:

- *Nada*: nesta categoria foram incluídas as respostas dos participantes que afirmaram que não era necessário acrescentar mais nada às intervenções, pois elas já tinham contemplado todo o conteúdo programático da disciplina e das questões relativas aos direitos humanos. Este tipo de resposta foi observado tanto no grupo que participou da Técnica Racional Discursiva quanto no grupo que foi submetido à Técnica Racional Discursivo-Afetiva.
- *Necessidade de mais tempo*: esta categoria reuniu as repostas dos participantes dos dois grupos experimentais que afirmaram que, embora as intervenções tivessem abordado vários temas sobre os DH, era necessário que a disciplina fosse ministrada por

mais tempo, já que a carga horária destinada a ela não era suficiente para abarcar todas as questões que envolvem os direitos humanos.

Na figura a seguir são apresentadas essas categorias, suas frequências e alguns exemplos de respostas.

Figura 6: Categorias, exemplos e frequências à questão: “O que você acha que poderia ter sido diferente na intervenção?”

Categoria	Exemplos de Respostas	TRD	TRDA
Nada	“Eu não mudaria nada. Todos os temas foram debatidos. Eu gostei muito do modo como a professora trabalhou na disciplina” (TRD). “Eu acho que foi suficiente, não acho que nada deveria mudar, do jeito como os assuntos foram trabalhados foi ótimo” (TRDA).	14	10
Necessidade de mais tempo	“Na minha opinião, deveria ter mais tempo para discutir esses assuntos. É um tema muito complexo para ser tratado em poucas aulas” (TRD). “Penso que o tempo deveria ser, no mínimo, o dobro, falar sobre direitos humanos requer muito debate, muita reflexão, inclusive não só nesta disciplina, mas em todas as outras” (TRDA).	2	6

Questão 3: Você acha que as intervenções mudaram alguma coisa no seu modo de pensar, sentir e agir com relação aos direitos humanos? Por quê?

Com relação a esta questão, foram elaboradas quatro categorias:

-*Nada*: reuniu as respostas dos participantes que afirmaram que a intervenção não mudou em nada sua opinião sobre os direitos humanos.

-*Aumentou o conhecimento*: agrupou as respostas dos participantes que afirmaram que a participação na intervenção serviu para aumentar seus conhecimentos sobre os DH, mas eles continuavam a pensar da mesma forma que antes da intervenção.

- *Os direitos são para todos*: nesta categoria foram agrupadas as respostas dos participantes que destacaram que fazer parte das intervenções possibilitou a

compreensão de que os DH representam defesas e garantias para todos, de forma igualitária.

-Ênfase na Empatia: agrupou as respostas dos cadetes que afirmaram que as intervenções possibilitaram reconhecer que é necessário colocar-se no lugar do outro. É importante destacar que esta categoria surgiu apenas no grupo dos participantes que foram submetidas à Técnica Racional Discursivo-Afetiva.

Outro aspecto a ser destacado com relação a esta questão é que nenhum dos participantes fez referência a mudanças na sua forma de agir com relação aos direitos humanos.

Figura 7: Categorias, exemplos e frequências à questão: “Você acha que as intervenções mudaram alguma coisa no seu modo de pensar, sentir e agir com relação aos direitos humanos? Por quê?”

Categoria	Exemplos de Respostas	TRD	TRDA
Nada	“Para mim não mudou em nada. Embora tenha sido importante para minha formação, eu continuo pensando da mesma forma” (TRD). “Nada, meu pensamento é o mesmo que eu já tinha antes da disciplina” (TRDA).	4	3
Aumentou o conhecimento	“Serviu para aumentar o meu conhecimento sobre os direitos, mas eu ainda continuo pensando da mesma forma, direitos humanos só servem para os fora da lei” (TRD). “Depois dessa disciplina, com certeza eu tenho um maior conhecimento sobre os direitos, tenho mais argumentos, mas meu jeito de pensar ainda é o mesmo” (TRDA).	8	10
Os direitos são para todos	“Mudou minha forma de pensar no sentido de que agora eu sei que os direitos humanos são para todas as pessoas, não só para os presos, todo mundo tem seus direitos e devemos lutar por eles” (TRD) “A disciplina serviu para acabar com a ideia equivocada de que direitos humanos só servem para proteger preso e bandido. Existem muitas outras pessoas que são beneficiadas por eles” (TRDA).	6	8
Ênfase na Empatia	“Serviu para eu aprender que é importante se colocar no lugar do outro, que é preciso ver o lado do outro também” (TRDA). “Destacou a importância da empatia, de procurar compreender o outro, saber o que ele pensa, o que ele sente, entender suas razões” (TRDA)	0	6

6.6- *Discussão*

O objetivo deste segundo estudo foi verificar a influência que dois diferentes tipos de intervenção teriam sobre as representações sociais dos direitos humanos. No início do capítulo foram apresentadas as hipóteses de pesquisa sobre os aspectos a respeito dos quais se esperava que ocorressem mudanças em decorrência das intervenções. Tais mudanças seriam observadas: 1) na modificação das representações sociais dos DH; 2) na modificação das representações sobre a polícia militar; 3) no aumento do conhecimento dos direitos; 4) no avanço no nível de elaboração das concepções sobre os DH e; 5) no aumento dos escores, do pré-teste para o pós-teste, nas escalas dos direitos humanos e da empatia.

Os primeiros resultados a serem discutidos dizem respeito à mudança nas representações sociais dos participantes em relação aos direitos humanos e em relação à polícia militar. No que se refere às RS dos DH, relativas à hipótese “1”, observou-se uma diferença entre as representações apresentadas pelos participantes dos grupos experimentais no pré e pós-teste. No pré-teste as representações encontravam-se ancoradas numa visão subjetiva dos DH, objetivadas através de idealizações, no pós-teste elas ancoram em pontos de vista mais práticos, as objetivações voltam-se para os direitos que devem ser respeitados na rotina dos participantes: idosos, mulheres e dos próprios detentos.

É importante destacar que, por influência da intervenção, os participantes passam a admitir que os presidiários também devem ter seus direitos respeitados. Contudo, este reconhecimento não aparece relacionado a um aumento de empatia para com os presidiários. Uma suposição plausível para esse reconhecimento dos direitos associado a uma baixa empatia para com os presidiários pode ser elaborada a partir do que propõe Moscovici (2011b): em situações de conflito, mesmo que as representações

acerca de um objeto não mudem, o indivíduo é levado a ser mais tolerante com o que é diferente. Entretanto, ao se considerar a existência da tolerância, é necessário lembrar que os participantes do estudo não atuavam como policiais, apenas eram estudantes do curso de formação. Neste sentido, não se pode afirmar com precisão se a condescendência existiria casos eles fossem profissionais de fato.

Observa-se também, com respeito à hipótese “1”, que os participantes do grupo da TRD representam os DH por meio de evocações aos direitos fundamentais, enquanto aqueles que participaram do grupo da TRDA apresentam representações ancoradas nos princípios gerais dos DH. Esses resultados sugerem que a utilização de uma técnica que possibilita aos participantes colocarem-se no lugar do outro e sentirem como o outro promove uma descentração.

Note-se que o aumento da capacidade de se colocar no lugar do outro, segundo Piaget (1932/1994), está associado ao desenvolvimento moral. Julga-se que no caso dos direitos humanos, a descentração é importante para o reconhecimento de que os direitos não estão restritos ao próprio indivíduo nem aquelas pessoas que lhes são próximas, nem a grupos específicos, mas a todos os cidadãos. Essa descentração sugere também a transição de uma perspectiva na qual os DH são concebidos como merecimento de alguns para outra em que os direitos são considerados princípios universais aos quais todos devem ter acesso. Essa mudança pode ser considerada dentro da proposta de Doise (2002a) como uma passagem de uma representação dos DH relativa a uma perspectiva individual ou grupal para uma perspectiva societal.

No que concerne às representações sociais sobre a polícia militar, referente à segunda hipótese, observa-se a oposição entre uma visão romântica e uma visão realista. As objetivações apresentadas antes da intervenção fizeram referência a uma carreira profissional idealizada, repleta de glórias, embora houvesse o reconhecimento de que a

profissão era desvalorizada. Após a intervenção, tais representações deixaram de ser ancoradas na idealização para ancorarem na realidade, ou seja, os cadetes deixam de representar sobre aquilo que esperam de sua profissão para representar sobre aspectos que, de fato, fazem parte da rotina do policial. E, ao considerarem essa rotina, demonstram a preocupação para com a defesa dos direitos de grupos minoritários (idosos, mulheres, presos), o que se configura como uma das características de um profissional pautada no modelo de atuação cidadã, confirmando assim o que foi anunciado na hipótese “2”.

Com relação às citações aos direitos humanos, observa-se que a hipótese “3” (Os grupos submetidos às condições experimentais apresentarão, ao final da intervenção, uma maior média de citação dos direitos) foi confirmada. De fato, verifica-se uma diferença significativa nas médias dos grupos experimentais quando são comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste. Esses resultados sugerem que o discurso e o conflito cognitivo podem facilitar uma maior assimilação de novos conhecimentos. Assim, diante desse resultado, é possível afirmar que as intervenções em direitos humanos fundamentadas na discussão, no espaço pedagógico voltado para a participação de todos, são mais propícias à aquisição do conhecimento do que a mera exposição de conteúdos (Brabeck & Rogers, 2000; Lins & C. Camino, 1993).

Quanto à hipótese “4” (Os grupos submetidos às condições experimentais apresentarão um maior nível de elaboração dos direitos), os dados revelam que os participantes dos grupos experimentais, após a intervenção, passaram a apresentar respostas num nível mais elaborado, o que não foi observado no grupo de controle. Ao que tudo indica, participar de discussões onde é ressaltada a importância da luta dos movimentos sociais e dos documentos oficiais visando à defesa dos direitos humanos ao longo da história, permite que os membros dos grupos experimentais abandonem a

visão de que os DH são benefícios inerentes à condição humana e avancem para uma perspectiva que reconhece os DH como resultado de reivindicações.

No que tange aos resultados dos questionários de avaliação aplicados aos grupos experimentais, observa-se que apenas os participantes do grupo submetido à TRDA mencionam a importância de inserir a empatia na consideração às questões envolvendo os DH, confirmando a importância da utilização da empatia nos programas de intervenção moral e de educação em direitos humanos. Entretanto, é importante destacar que nenhum dos grupos fez referência à mudança na ação. Assim, acredita-se que os cadetes apresentam mudanças com relação ao pensamento e ao sentimento, mas não no que se refere à prática. Tais resultados podem ser justificados pelo fato de que os participantes do programa de intervenção ainda não atuavam como policiais militares, e neste sentido, pode ter havido alguma dificuldade para eles conjecturarem sobre ações voltadas para uma prática inexistente.

As modificações ora discutidas parecem demonstrar que Moscovici (2011b) tinha razão ao afirmar que a influência social não ocorre apenas da maioria para a minoria, numa perspectiva unidirecional. Em se tratando do presente estudo, a partir das intervenções realizadas, pôde-se constatar a influência bidirecional defendida por Moscovici (2011b): a minoria (a autora desta tese) foi capaz de influenciar nas representações da maioria (os cadetes dos grupos experimentais). Entretanto, é importante destacar que esta influência não se caracterizou pela imposição do ponto de vista da minoria, mas pela possibilidade que foi ofertada à maioria de se tornar mais apta a argumentar sobre aquilo que pensava.

Destaca-se que essa influência só foi possível porque neste trabalho foi levado em consideração outro aspecto, necessário à mudança, proposto por Moscovici (2011b): o estilo comportamental. Durante todo o período de realização do programa de

intervenção, buscou-se sempre discutir o mesmo tema (direitos humanos) com os cadetes, ter um posicionamento definido quanto aos DH nos encontros e não demonstrar insegurança com relação às discussões em classe.

Com relação às hipóteses “5” a “20”, sobre o aumento dos escores médios às escalas, entre o pré e o pós-teste e entre os grupos, observa-se que não houve mudanças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste para nenhum dos grupos experimentais tanto com relação às escalas dos direitos humanos (julgamento dos DH e envolvimento com os DH) quanto com respeito à escala da empatia. Em outras palavras, o fato dos cadetes terem participado do grupo submetido à TRD, ou do grupo submetido à TRDA, não contribuiu para que eles passassem a valorizar mais determinados direitos nem se envolvessem mais com a defesa dos DH. A participação nos grupos experimentais também não possibilitou o aumento da sensibilidade empática com relação a determinadas questões sociais para os cadetes que participaram do grupo da TRDA, onde foram utilizadas as técnicas de psicodrama.

Mas como explicar a ausência de mudanças quando se considerou os resultados das escalas objetivas e a existência de mudanças nas análises qualitativas? Poder-se-ia supor que alguns fatores tenham contribuído para a ausência de mudanças nos escores dessas medidas, dentre os quais podem ser destacados: o tempo de duração da intervenção, as características da amostra, o contexto no qual os participantes estavam inseridos e o tipo de medidas objetivas utilizadas.

Com relação ao primeiro fator, Conforme destacam Brabeck e Rogers (2000), o tempo é uma variável crucial nos programas de intervenção moral e, conseqüentemente, nos de direitos humanos. Os autores destacam que quando os programas interventivos são realizados durante um pequeno espaço temporal, a probabilidade dos resultados não corresponderem ao esperado é grande, já que os programas de intervenção moral lidam

com temáticas complexas e que requerem tempo e sistematização para que os resultados desejados sejam observados, trata-se, pois, de um trabalho de longo prazo. Um exemplo que demonstra a influência da variável “tempo” nos programas de intervenção moral foi o trabalho realizado por Rique e C. Camino (1997), no qual a diferença significativa entre os resultados do pré e do pós-teste só foi observada após um ano letivo de intervenção moral junto aos adolescentes participantes da pesquisa.

Tratando ainda da importância do tempo nos programas de intervenção, é relevante mencionar que Dias (1999) e Galvão (2010) observaram os efeitos de suas intervenções no pensamento moral de crianças e/ou adolescentes em um período menor do que o de Rique e C. Camino (1997). Inclusive, o tempo utilizado pelas autoras para desenvolverem suas intervenções foi semelhante ao da presente pesquisa. Em face desta semelhança, é impossível não surgir o questionamento: por que nos estudos de Dias (1999) e Galvão (2010) foram observadas diferenças nos resultados do pré e pós-teste e no presente estudo não foi observada esta diferença?

A resposta a esse questionamento leva a se pensar sobre o segundo fator que poderia ter contribuído para a ausência de mudanças nos instrumentos objetivos: as características da amostra deste estudo. Uma primeira característica a ser considerada é a idade dos participantes. É plausível ponderar que nos estudos realizados por Dias (1999) e por Galvão (2010) os participantes foram crianças e/ou adolescentes, que são mais facilmente influenciáveis e cujo pensamento moral está em fase de transição. Os participantes do presente estudo foram jovens adultos ou adultos, que já possuíam uma visão constituída acerca dos direitos humanos, o que acarretaria certa resistência à mudança.

Em relação à amostra, poder-se-ia supor que o pensamento moral dos militares é do tipo legalista. A este respeito, Correia (2007) verificou que o pensamento moral dos

participantes era predominantemente do estágio 4 – pensamento legalista -, o qual é caracterizado pela ideia da manutenção da ordem, do respeito à lei. Este pensamento é difícil de ser modificado por constituir um dos pilares da ação militar. Ora, conforme C. Camino e Luna (2004), o tipo de pensamento a ser atingido pelos programas de intervenção é exatamente um estágio superior a este, o pensamento do estágio 5 (nível pós-convencional), o qual se caracteriza pela defesa dos direitos, independente das convenções sociais. Diante disso, poder-se-ia supor que a consistência no estágio 4 dificulta a mudança.

No que se refere ao contexto de inserção dos participantes, o fato da pesquisa ter sido realizada em uma instituição militar também é outra variável que pode ser identificada como geradora da resistência à mudança, ao menos quanto aos aspectos investigados através das escalas objetivas. Conforme destaca Moscovici (2011b), a corporação militar é uma das instituições sociais que mais contribui para a cristalização e enraizamento de determinados tipos de representações. E que representações seriam essas? De acordo com Balestreli (1998), além de ser considerada uma visão tradicional e ultrapassada da atuação do policial militar, existem muitos membros da corporação que ainda agem fundamentados na repressão, na ignorância e na violência. Essa forma de agir seria oposta àquela que se espera de um profissional defensor dos direitos. Entretanto, essa oposição pode significar apenas uma pretensão dos cadetes de serem de uma determinada maneira do que a forma que eles têm de atuar.

Mediante as suposições ora apresentadas, acredita-se que apenas o tipo de instrumento utilizado poderia explicar os resultados diferentes nas duas formas de avaliação. Quando se considera o tipo de instrumento, pode-se supor que a ausência de mudanças esteja relacionada ao fato das escalas objetivas apresentarem respostas já prontas, que não exigem uma elaboração do sujeito. Assim, é possível que ao

responderem instrumentos dessa natureza, já no pré-teste, os participantes tenham tido maior facilidade em identificar boas respostas, as quais seriam melhores do que as que eles seriam capazes de elaborar frente a um instrumento subjetivo (Rest, 1979). Se isto aconteceu no pré-teste em relação às medidas objetivas, mesmo ocorrendo mudanças para um maior nível de compreensão dos DH, decorrentes da intervenção, os participantes, mesmo se comportando de forma consciente e honesta após a intervenção, não mudariam, dariam respostas semelhantes as de antes.

7- Considerações Finais

A Educação em Direitos Humanos tem emergido, ao longo da história, como uma tentativa de combater e prevenir as injustiças sociais decorrentes das violações dos direitos. Existe um consenso entre os pesquisadores que se dedicam a investigar os aspectos teóricos e metodológicos das práticas interventivas em educação para os DH, que estas devem levar em consideração o conhecimento de diferentes áreas. No presente estudo, foram tomados como referência os conhecimentos oriundos da Psicologia, do Direito e da Educação.

Os resultados demonstraram claramente a existência de modificações nas representações sobre os direitos e sobre a polícia militar, no aumento do conhecimento dos direitos e no avanço no nível de elaboração das definições dos DH pelos cadetes. Estes resultados demonstram que educar em direitos humanos tendo por base teorias como a das representações sociais e a da empatia é uma proposta viável de ser realizada.

Além da viabilidade de provocar mudanças com relação aos DH, outro aspecto positivo a ser destacado com relação a esta pesquisa refere-se à possibilidade deste estudo servir de subsídio para outras intervenções voltadas para a EDH, uma vez que ele apresenta um direcionamento quanto aos procedimentos teóricos e metodológicos a serem utilizados em programas de caráter educativo e destaca a importância da realização de avaliações para esses procedimentos.

Conforme foi apresentado no referencial teórico deste trabalho, existem programas de educação em direitos humanos destinados à promoção de mudanças com relação aos DH, entretanto, poucos são os que trazem resultados sobre a eficácia das intervenções realizadas e em que sentido ocorrem as mudanças nos participantes. Esta constatação é mais um indício de que é necessário que as atividades em EDH

contemplem o aspecto avaliativo, a fim de que seja possível identificar os fatores que levaram à resistência à mudança e que estratégias podem ser adotadas em futuras intervenções. Entretanto, conforme discutido, é necessário que os instrumentos a serem utilizados para avaliar os impactos das intervenções sejam selecionados, tomando por base a influência que podem ter nas respostas dos participantes.

Neste estudo, o conflito foi apontado como um promotor do desenvolvimento cognitivo. No caso das intervenções, a situação do conflito foi vivenciada durante a discussão dos dilemas da vida real. Mas o que dizer do conflito vivenciado pelo policial militar em seu dia a dia? A identidade do policial é constituída na rotina da instituição militar, mas antes de ingressar na corporação, ele já tinha construída a identidade de cidadão. O conflito vivido pelo policial reside justamente no fato de ter de conciliar duas identidades distintas: a do policial e a do cidadão.

Enquanto o cidadão vai às ruas reivindicar por seus direitos, o policial estará nessa mesma rua para conter a manifestação e manter a ordem. Enquanto o cidadão é mobilizado a demonstrar compaixão para com a condição alheia, do policial é exigida uma postura firme, fria. Enquanto campanhas são realizadas para que o cidadão resolva seus problemas com o diálogo, através da mediação, o policial resolve os problemas através da repressão, da violência, do confronto. E mediante este cenário, quem é ele: cidadão ou policial? Que papel deve ser assumido? Em que situações assumi-lo? Quais direitos ele deve defender, os do cidadão ou os da polícia?

É possível que este conflito interno dos participantes tenha contribuído para que as mudanças não ocorressem, pois embora eles não sejam policiais de fato (ainda são cadetes), os resultados do estudo demonstraram que existe uma representação clara do que se espera do policial militar e da forma com que se organizam as relações interpessoais no contexto militar. Neste sentido, é importante que as próximas

intervenções a serem realizadas junto a esse público levem em consideração esse conflito de identidades, permitindo assim a elaboração de propostas que contribuam para que o policial perceba-se como cidadão, sujeito de direitos como todos os outros, mas que difere dos demais pelo papel social que assume, e diante disso, possa pensar em seus limites e possibilidades e desta forma ressignificar sua relação com o outro e com a instituição militar.

Foi destacado na discussão do segundo estudo que o tempo pode ter sido umas das variáveis que impossibilitou a ocorrência de algumas das mudanças esperadas, sendo mencionado que as intervenções realizadas em pequenos intervalos de tempo apresentam grande probabilidade de não atingirem os resultados esperados. Neste sentido, é recomendado que futuras intervenções em direitos humanos sejam programadas levando em consideração um intervalo maior do que o utilizado nesta pesquisa, que foi de quatro meses.

No que tange aos procedimentos que poderiam ter sido realizados de forma diferente neste estudo, destacam-se: o estabelecimento do *rapport*, a preparação de alguns dilemas e o planejamento dos psicodramas realizados. Quanto ao primeiro procedimento, é possível que se houvesse duas ou mais sessões destinadas a um entrosamento com os participantes dos grupos experimentais, eles não demonstrariam tanta resistência em participarem dos psicodramas. Mas levando em consideração que a intervenção iniciou com algum atraso, não foi viável dispor de sessões para essa finalidade. Quanto aos outros dois procedimentos mencionados, é necessário admitir que os dilemas e as atividades psicodramáticas foram planejados tomando por base o conteúdo programático da disciplina “Cidadania e Direitos Humanos”, e alguns desses conteúdos não contemplaram todos os aspectos nos quais esperava-se haver mudanças por influência da intervenção.

Ademais, é importante reforçar a utilidade de programas de intervenção voltados para a educação em direitos humanos, pois se tratam de atividades que visam à promoção da paz, da justiça, do respeito, da tolerância, que são tão necessários em uma cultura onde, convenientemente, encontram-se justificativas para violar os direitos humanos. Entretanto, não se pode deixar de mencionar sobre a importância do planejamento dessas intervenções: qual a demanda? Que procedimentos devem ser adotados? Durante quanto tempo serão realizadas? Como serão avaliados seus impactos?

Educar em direitos humanos é uma tarefa que requer, portanto, conhecimento, planejamento e sistematização. Ainda que seja um trabalho cujos resultados não apareçam de imediato, é essencial à manutenção do funcionamento e sobrevivência da sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abric, J.C. (1994a). *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF.
- Abric, J.C. (1994b). Le organisation intern des representations sociales: systeme central et systeme peripherique. C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformacions de representations sociales* (73-84), Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.C. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. A.S.P. Moreira & D.C.Oliveira (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 27-38), Goiânia: AB.
- Aguirre, L.P. (s/d). *Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo*. Recuperado em 23 de junho de 2010, de <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>.
- Almeida, A.M.O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, 24(3), 713-737.
- Araújo Filho, A.M. (1997). *A evolução dos Direitos Humanos: avanços e perspectivas*. São Luís: EDUFMA; AAUFMA.
- Arbuthnot, J. B. & Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. New York: Harper and Row.
- Azanha, J.M.P. (1997). A Cátedra UNESCO-USP de Educação para cidadania. *Estudos Avançados*, 11, 30.
- Balestreri, R. (1998). *Direitos Humanos: coisa de polícia*. Passo Fundo: Paster Editora.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Persona. (Trabalho original publicado em 1977).
- Baruffi, H. (2006). Direitos Humanos e Educação: uma aproximação necessária. *Revista Jurídica UNIGRAN*, 8(15), 39-54.

- Batson, C.D., Duncan, B.D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290-302. doi:10.1037/0022-3514.40.2.290
- Batson, C.D., Fultz, J., & Schoenrade, P.A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 21-75
- Benevides, M.V. (2007). Direitos Humanos: desafios para o século XXI. R.M. Godoy (Ed.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. (pp. 325-350). João Pessoa: Editora Universitária.
- Bengochea, J.L.P; Guimarães, L.B.; Gomes, M.L. & Abreu, S.R. (2004). A transição de uma policia de controle para uma polícia cidadã. *São Paulo em Perspectiva*, 18(1), 119-131.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “Comunidade Justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005>.
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O. Monteiro, J. K, Souza, L. K. & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 221-233. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200003>.
- Bittar, E.C.B. (2007). Educação e Metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. R.M. Godoy (Ed.), *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*, (pp.313-334). João Pessoa: Editora Universitária.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

- Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus. doi: 10.1080/0305724750040207
- Boto, C. (2005). A educação escolar como um direito humano de três gerações: identidades e universalismos. F. Schilling (Ed.), *Direitos Humanos e Educação – Outras palavras, outras práticas*, (pp. 87-144). São Paulo: Cortez.
- Brabeck, M. & Rogers, L. (2000). Human rights as a moral issue: lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education*, 29(2), 167-182.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 28(14), 125-137. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200003>.
- Camino, C., (2004) *Concepção de Crianças e Adolescentes sobre Direitos Humanos, Direitos da Criança e justiça distributiva*. Relatório enviado ao CNPq não publicado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Camino, L. (2004). O papel das Ciências Humanas e dos movimentos sociais na construção dos direitos humanos. G. Tosi (Ed.). *Direitos Humanos: história, teoria e prática* (pp. 236-258). João Pessoa: Editora Universidade Federal da Paraíba.
- Camino, C. (2005). *Concepção de adolescentes em conflito com a lei sobre Direitos da Criança e Justiça*. Relatório de pesquisa PIBIC/CNPq não publicado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Camino, C. (2008). *Justiça, Direitos da Criança e Socialização*. Relatório de pesquisa enviado ao CNPq não publicado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M. (2004). Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100004>.
- Camino, C., Galvão, L., Rique, J. & Camboim, A. (2006). Influência do contexto social nas concepções de adolescentes sobre Direitos Humanos e Justiça. J. C. Jesuíno, A.

- Paredes & B. V. Camargo (Eds.). *Práticas e Representações Sociais*, João Pessoa: Editora Universitária.
- Camino, C.; Galvão, L.; Quirino, G., Moraes, R.; Roazzi, A. & Martin, W. (2007). Direitos humanos, atitude institucional e simpatia ideológica em universitários brasileiros. *Estudos de Psicologia*, 12(3), 199-211.
- Camino, C.; Galvão, L. & Rique, J. (2008). Da justiça ao direito. *Psicologia em Revista*, 14(1), 171-188.
- Camino, C. & Luna, V. (2004). Convergências e divergências entre moral e direitos humanos. G. Tosi (Ed.). *Direitos Humanos: história, teoria e prática* (pp. 316-330). João Pessoa: Editora Universidade Federal da Paraíba.
- Camino, C., Pereira, C., & Paz, M. (2001). Estudos sobre a relação entre direitos humanos e julgamento moral de adolescentes paraibanos. M. Zenaide & L. Dias (Eds.), *Formação em direitos humanos na universidade* (pp. 79-86). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Candau, V.M.F. (2000). Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. R. Cuellar. (Ed.). *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José: IIDH, USAID, F. Ford.
- Candau, V.M.F. (2003). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, V.M.F. (2007). Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. R.M. Godoy (Ed.), *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*, (pp.399-412). João Pessoa: Editora Universitária.
- Candau, V.M.F. (2008). Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. E.C. B. Bittar (Ed.), *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos* (pp. 285-298). São Paulo: Quartier Latin.

- Claude, R.P. (2005). Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 2, 36-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>.
- Clémence, A., Doise, W., de Rosa, A.S. & Gonzalez, L. (1995). La représentation sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité. *Journal international de Psychologie*, 30, 181-212.
- Comparato, F.K. (1999). O sentido histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos. "50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – Conquistas e Desafios". Brasília, 29-36.
- Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba (2007). *Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba*. João Pessoa – PB.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1998). São Paulo: Saraiva.
- Correia, R.A.B. (2007). *Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco*. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Costa, N.R. (2004). Ofício de polícia, violência policial e luta por cidadania em Mato Grosso. *São Paulo em Perspectiva*, 18(1), 111-118.
- Costa, W.A. & Almeida, A.M.O. (1999). Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, 8(13), 250-280.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.

- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113-136.
- Decety, J., & Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Review*, 3(2), 71-100.
- De Rosa, A.S. (1988). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions*, 51, 47-63.
- Di Giacomo, J.P. (1986). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. W. Doise & A. Palmonari (Eds.). *L'étude des représentations sociales* (pp.134-153), Paris: Delchaux & Niestle.
- Dias, A. A. (1999). Educação Moral para a autonomia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 459-478. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200014>
- Dias, A.A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. R.M. Godoy (Ed.), *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*, (pp.441-456). João Pessoa: Editora Universitária.
- Doise, W. (1991). La doble dinámica social en el desarrollo cognitivo. *Anthropos – Suplementos*, 24, 12-19.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 189-195.
- Doise, W. (1998). Conflictual Dynamics and Values. J.L. Alves (Ed.), *Social Representations of Human Rights, Ética e o Futuro da Democracia*. Lisboa: Edições Colibri, 485-496.
- Doise, W. (2002a). Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>

- Doise, W. (2002b). *Direitos do Homem e Força das Idéias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Doise, W. & Herrera, M. (1994). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 87-107.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Doise, W., Spini, D. & Clémence, A. (1999). Human Rights Studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1-29.
- Doise, W, Staerklé, C., Clémence, A. & Savory, F. (1998). Human rights and Genevan youth: a developmental study of social representations. *Swiss Journal of Psychology*, 57, 86-100.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de la Métaphysic et de Morale*, 6, 273-302.
- Enz, S., Zoll, C. & Xu, Q. (2006). *Cultural differences in empathy between China, Germany and the UK*. Disponível em: <www.nicve.salford.ac.uk/elvis/resources/empathy.pdf>
- Estatuto da criança e do adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32.
- Favero, O. (1996). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Feitosa, I.P. (2009). *Representações Sociais dos Direitos Humanos de Estudantes Pessoaenses de Escolas Públicas e Privadas*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia - Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.
- Fernandes, C. S. & Camino, C. (2006). Adolescentes, TV e direitos humanos. *Revista Prima Facie*, 5(9), 73-80.
- Galvão, L. (2010). *Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.
- Galvão, L., Camino, C. Julgamento moral sobre pena de morte e redução da maioridade penal. *Psicologia e Sociedade* (Impresso). , v.23, p.228 - 236, 2011.
- Galvão, L., Da Costa, J. B. & Camino, C. (2005). Conhecimento dos Direitos Humanos por adolescentes privados de liberdade: um estudo comparativo. *Psico*, 36(3), 275-282.
- Galvão, L.; Camino, C.; Formiga, N. & Gouveia, V. (2010). Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: validade fatorial e consistência interna. *Psico*, 41, 339-405.
- Gouveia, M.L.A. (2007). *Concepções de agentes de políticas públicas e de crianças em contexto de abrigo sobre Direitos Humanos*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.
- Gouveia, V.; Guerra, V.; Sousa, D.; Santos, W. & Costa, J. (2009). Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 87-98.
- Guimarães, J.G.; Torres, A.R.R.; Faria, M.R.G.V. (2005). Democracia e violência policial: o caso da polícia militar. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 263-271.

- Halpern, J. (2008). *Projeto Escola de Direitos Humanos e Cidadania*. Relatório de Extensão não publicado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Hoffman, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its Development*. New York: Cambridge University Press, 215-240.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. N. Eisenberg, J., Roykowsky, & E. Staub, (Eds.), *Social and moral values: individual and societal perspectives* (pp.139-152). Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgment. N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development* (Vol. 1, pp. 271-305). New Jersey: LEA.
- Hoffman, M. L. (2003). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1984). The representation of the body and its transformations. R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 211-237), Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. D. Jodelet, (Ed.), *As Representações Sociais* (pp. 17-44), Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Kant, I. (1929). *Critique of pure reason*. Londres/Nova York: Macmillan/St's Martin.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (Vol. 2). Bilbao: Editorial Disclée de Brower S.A.
- Lara, M.L.B. (s/d). Educación en Derechos Humanos. *Instituto de Investigaciones Jurídicas*. Recuperado em 17 de maio de 2010, de www.juridicas.unam.mx.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lins, M. T. & Camino, C. (1993). Uma estratégia eficiente de educação moral. *Análise Psicológica*, 4, 507-515.
- Marková, I. (2006). *Dialogidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martínez, S.A. (2000). DHnet: uma experiência de cibercidadania. *Nuevoamerica*, 87, 34-37.
- Miguel, M.A.A. (2006). *Polícia e Direitos Humanos: Aspectos Contemporâneos*. Dissertação de mestrado não publicada (Mestrado em Direito), Centro Universitário Eurípides de Marília, Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha, Marília – SP, Brasil.
- Monteiro, A. (2005). *A Educação em Direitos Humanos no Brasil*. Duque de Caxias.
- Monteiro, R.F. (1994). *Jogos Dramáticos*. São Paulo: Ágora.
- Monteiro, R.F. (1993). *Técnicas fundamentais do psicodrama*. São Paulo: Brasiliense.
- Moraes, A. (2000). *Direitos Humanos Fundamentais*. São Paulo: Atlas.
- Moreno, J.L. (2009). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.

- Moscovici, S. (1978). *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: uma investigação em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2011a). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2011b). *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. & Marková, I. (2003). Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. S. Moscovici (Ed.), *Representações Sociais: investigações em Psicologia Sociais* (pp. 305-387), Petrópolis, RJ: Vozes.
- Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Paz, M. M. A. (2008). *Valores Morais e Direitos Humanos: uma análise das concepções de professores*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.
- Pereira, C. & Camino, L. (2003). Representações Sociais, Envolvimento nos Direitos Humanos e Ideologia Política em Estudantes Universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 447-460.
- Pereira, C.; Ribeiro, A.R. & Cardoso, S.J. (2004). Envolvimento nos direitos humanos e sistemas de valores. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 55-65.
- Piaget, J. (1994). *O Julgamento Moral na Criança* (2ª ed.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932)
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos de Educação Moral. L. Macedo (Ed.), *Cinco Estudos de Educação Moral* (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2003). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2010). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Preston, S. D., & De Waal, F. M. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 1-72.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X02350015>.
- Programa Nacional de Direitos Humanos* (1996). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da república. Brasília: SEDH.
- Programa Nacional de Direitos Humanos* (2000). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da república. Brasília: SEDH.
- Programa Nacional de Direitos Humanos* (2009). Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da república. Brasília: SEDH.
- Pompeu, G.V.M. (2005). *Direito à Educação: controle social e exigibilidade judicial*. Rio de Janeiro: ABC Editora.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Rique, J. & Camino, C. (1997). Consistency and inconsistency in adolescents' moral reasoning. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 813-836. doi: 10.1080/016502597384686.

- Rizzi, E.; Gonzalez, M. & Ximenes, S. (2009). *Direito Humano à Educação*. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa* (5a ed., M. J. C Ferreira & A. Lamparelli, trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1985)
- Sá, C.P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C.P. (2002). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sacavino, S. (2008). Educação em direitos humanos e democracia. V.M. Candau & S. Sacavino, (Eds.). *Educar em direitos humanos - Construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sampaio, L. R. (2007). *Produtividade, necessidade e empatia: relações entre julgamentos distributivos, consideração empática, angústia pessoal e Tomada de Perspectiva*. Tese de doutorado (Pós-graduação em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Sampaio, L. R., Monte, F. C., Camino, C., & Roazzi, A. (2009). Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 275-282.
- Sampaio, L., Guimarães, P., Camino, C., Formiga, N. & Menezes, I. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67-76.
- Santos, M.S. (2009). *A Representação Social de funcionários de uma instituição ressocializadora sobre os direitos humanos dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia - Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

- Schilling, F. (2008). O direito à educação: um longo caminho. E.C. B. Bittar (Ed.), *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos*, (pp. 273-284). São Paulo: Quartier Latin.
- Siu, A. M. H., & Shek, D.T. L. (2005). Validation of the interpersonal reactivity index in a Chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 118-126. doi: 10.1177/1049731504270384.
- Souza, A.P. (2012). *A Educação em Direitos Humanos na Polícia Militar*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.
- Souza, A.P.L. (2012). *Avaliação de um programa de educação em direitos humanos e promoção de participação social para adolescentes – Juventude em Cena*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS.
- Spini, D. & Doise, W. (1998). Organizing principles of involvement in human right and their anchoring in values priorities. *European Journal of Social Psychology*, 28(4), 603-622.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. California: Allyn & Bacon.
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. R.M. Godoy (Ed.), *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*, (pp.487-503). João Pessoa: Editora Universitária.
- Trindade, J.D.L. (2002). *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Petrópolis.
- Tosi, G. (2003). *História e atualidade dos Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária.

- Tosi, G.(2006) A Universidade e a Educação em Direitos Humanos. Recuperado em 12 de janeiro de 2011, de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_univ_educ_dh.pdf.
- Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Zenaide, M.N.T. (s/d). *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH*. Recuperado em 13 de abril de 2010, de <http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/textos/index.htm>.
- Zenaide, M.N.T. (2002). A construção histórica dos mecanismos institucionais dos direitos humanos na Paraíba. M.N.T. Zenaide (Ed.), *Formação em Direitos Humanos na Universidade*, (pp.224-239). João Pessoa: Editora Universitária.
- Zenaide, M.N.T. (2004). Educação em Direitos Humanos: o educador que precisa ser educado. C. Rique & M.F.S. Santos (Eds.). *Os Direitos Humanos nas Representações Sociais dos Policiais*, (pp. 157-178). Recife: Edições Bagaço.
- Zenaide, M.N.T. (2005). A Educação em Direitos Humanos. Giuseppe Tosi (Ed.), *Direitos Humanos: história, teoria e prática*, (339-373). João Pessoa: Editora Universitária.
- Zenaide, M.N.T. (2007). A produção acadêmica nos cursos de especialização em direitos humanos da UFPB. A. Dias; M. Feitosa; L. Ferreira. & M.N.T. Zenaide, (Eds.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos e metodológicos* (pp. 429-450). João Pessoa: Editora Universitária.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre técnicas de intervenção em direitos humanos e está sendo desenvolvida por Miriane da Silva Santos Barboza, aluna do Curso de Pós Graduação em Psicologia Social – Nível Doutorado, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino.

O objetivo do estudo é verificar a influência de diferentes práticas interventivas sobre as representações sociais dos direitos humanos de cadetes da Polícia Militar.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento de novas práticas interventivas na área de Educação em Direitos Humanos, na medida em que apresentará indicadores para avaliação da eficácia das práticas interventivas a serem realizadas no presente estudo.

Solicitamos a sua colaboração para responder ao questionário apresentado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Miriane da Silva Santos Barboza

Endereço: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,

Departamento de Psicologia

Programa de Pós Graduação em Psicologia - Doutorado

Telefone: (83) 8832-8303

Atenciosamente,

Miriane da Silva Santos Barboza

APÊNDICE B- Dilemas selecionados para as intervenções

Tema: Constituição histórica dos direitos humanos
DILEMA: O caso Sakineh Mohammadi Ashtiani No ano de 2010 chegou ao conhecimento do público a história da iraniana Sakineh Mohammadi Ashtiani, prisioneira desde 2005 acusada de adultério. Posteriormente, a iraniana passou a ser suspeita de ter participado do assassinato do marido. Pelas leis de seu país e de sua religião, Sakineh foi condenada à morte. Você acha que esta foi uma punição justa? Sim? Não? Não Sabe? Por quê? Em sua opinião, ideologias políticas e religiosas podem ser consideradas superiores a ponto de privarem as pessoas de seus direitos fundamentais? <i>(FONTE: Elaboração própria)</i>
Tema: A Declaração Universal dos Direitos Humanos
DILEMA: O caso das funcionárias insultadas Em abril de 2011 a Justiça do Trabalho de Santa Catarina condenou um fazendeiro a indenizar uma de suas funcionárias (negra) no valor de 20 mil reais. Segundo consta nos autos do processo, a funcionária alegou que o patrão insultou a ela e outras duas colegas com palavras de baixo calão de cunho racista por terem colhido frutas verdes (a mando da esposa do fazendeiro). No entendimento do juiz responsável pelo caso o valor a ser pago pelo fazendeiro era justo em função da gravidade da situação de humilhação vivenciada pela funcionária. Em sua opinião, esta decisão judiciária foi justa? Sim? Não? Por quê? É correto as pessoas serem discriminadas durante a escolha ou exercício de qualquer profissão em função de sua raça ou condição? Por quê? <i>(FONTE: Elaboração própria)</i>
Tema: Evolução dos direitos humanos no contexto brasileiro
DILEMA: Direito à memória e à verdade Em sua última edição, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) prevê, em meio a outros temas, a discussão sobre o Direito à Memória e à Verdade. Dentro desta perspectiva, alega-se que “o resgate à memória histórica é componente fundamental na construção da identidade social e cultural de um povo e na formulação de pactos que assegurem a não repetição de violações de Direitos Humanos, rotineiras em todas as

ditaduras, de qualquer lugar do planeta”. De forma resumida, pretende-se que seja possível o acesso a documentos sigilosos que remontam à época da ditadura militar. O que você pensa sobre isso? Você concorda? Não concorda? Não sabe? Por quê?
(FONTE: Elaboração própria)

Tema: Direitos humanos e violência institucional

DILEMA: O caso da escrivã vítima de constrangimento

No estado de São Paulo, alguns policiais militares detiveram uma escrivã da polícia civil sob acusação de corrupção. Dentro da delegacia, os policiais exigiram que a escrivã tirasse as roupas para que eles pudessem averiguar se ela escondia algum dinheiro em seu corpo. A escrivã não se negou a ser revistada, contudo, afirmou que só autorizaria a revista se ela fosse feita por uma policial (outra mulher). Seu pedido foi negado, pois os policiais informaram que estavam obedecendo a ordens de superiores. Assim, durante o interrogatório, os policiais arrancaram as calças da escrivã. Ao ter conhecimento deste caso, a ministra da justiça Maria do Rosário, exigiu que aqueles policiais fossem punidos por seu abuso de autoridade. Como você solucionaria este caso? Você acha que a solicitação da ministra teve algum fundamento? Sim? Não? Não sabe? Por quê?

(FONTE: Elaboração própria)

Tema: Violência contra a criança e o adolescente.

DILEMA X: O caso Joseff Fritzl

No ano de 2008, foi descoberto que o austríaco Josef Fritzl abusava sexualmente de sua filha, Elizabeth, há mais de 20 anos. Segundo informações, o primeiro episódio de violência sexual aconteceu quando a menina tinha ainda 11 anos de idade, ao completar 18, Fritzl trancou-a no porão de sua casa e informou a sua esposa que a filha havia fugido. Desde então, Elizabeth não teve mais contato com outras pessoas. Da relação incestuosa nasceram sete crianças, das quais uma morreu após 2 dias de nascida. Três dos filhos de Elisabeth eram criados pelo próprio Fritzl e por sua esposa, uma vez que o homem disse à mulher que a filha tinha abandonado as crianças na porta de sua casa. O caso só foi descoberto quando uma das filhas de Elizabeth, que morava com o pai-avô, precisou ser levada ao hospital e os médicos constaram que a jovem era acometida por uma doença típica resultante de atos incestuosos. No ano seguinte, Fritzl foi levado

a julgamento por sequestro, estupro, cárcere privado e homicídio, sendo punido com a prisão perpétua. Você concorda com a decisão do tribunal? Sim? Não? Não sabe? Por quê? Em sua opinião, o que deveria acontecer com pessoas que cometem atos de violência contra crianças e adolescentes?

(FONTE: *Elaboração própria*)

Tema: Sobre a pena de morte

DILEMA: O caso Sadam Hussein

No dia 29 de Dezembro de 2006, Sadam Hussein, o ex-presidente do Iraque, foi executado. O ditador era conhecido por não ter compaixão pelos seus inimigos, chegando, inclusive, a ordenar a morte de 2 genros. Além disso, o ex-presidente iraquiano era acusado de ter liderado o genocídio de mais de 100 pessoas, inclusive crianças, em uma cidade próxima de Bagdad. Este caso foi noticiado na imprensa e gerou muitas polêmicas. Você acha que Sadam Hussein deveria ter sido executado? Sim? Não? Não sabe? Por quê?

(FONTE: *Galvão, 2010*)

Tema: Redução da maioridade penal

DILEMA 5: O caso do menino João Hélio

O que seria mais um assalto a carro no subúrbio do Rio se transformou em uma tragédia que chocou o país. Na noite do dia 7 de fevereiro, Rosa Cristina Fernandes voltava para casa com os filhos Aline, de 14 anos, e João Hélio, de 6 anos. Eles pararam no sinal de trânsito na Rua João Vicente, em Oswaldo Cruz, no subúrbio do Rio, quando homens armados mandaram que eles saíssem do carro. As duas saíram rapidamente, mas quando Rosa foi tirar o filho, que estava preso ao cinto de segurança no banco de trás, um dos assaltantes bateu a porta e arrancou com o carro. O menino ficou preso pelo lado de fora do veículo e foi arrastado por sete quilômetros. Entre os assaltantes havia menores de 18 anos. Quando o caso foi noticiado pela imprensa, muitas pessoas acharam que a idade dos adolescentes serem presos deveria ser a de 16 anos. Você está de acordo em que haja uma redução na idade em que o adolescente seja punido? Sim? Não? Não sabe? Por quê?

(FONTE: *Galvão, 2010*)

Tema: Violência contra a mulher

DILEMA: O caso Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes é uma farmacêutica que durante seis anos de casamento sofreu constantes agressões do marido. Como resultado, ficou paraplégica, e no intuito de buscar justiça, lutou por muitos anos em tribunais requerendo a condenação de seu agressor. Este caso gerou muita polêmica, chegando inclusive ao conhecimento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos. Em 07 de agosto de 2006 foi sancionada no Brasil, em resposta à luta de Maria da Penha (e de outras mulheres vítimas da violência doméstica) a LEI MARIA DA PENHA. Trata-se de uma lei que prevê sanções legais aos cônjuges ou companheiros que de alguma forma maltratam a pessoa com quem mantem um vínculo amoroso. Você concorda com o que dispõe essa lei? Sim? Não? Não sabe? Por quê?

(FONTE: Elaboração própria)

Tema: Direitos Humanos e meio ambiente

DILEMA: O caso da Usina Belo Monte

No Brasil, existe um projeto que visa à construção da hidrelétrica de Belo Monte no estado do Pará. Por sua extensão e potencial elétrico, Belo Monte será considerada a terceira maior hidrelétrica do mundo. A construção da usina tem gerado pontos de vistas divergentes. Por um lado, estão os que justificam a necessidade da construção com base nos benefícios que trará (geração de empregos, geração de energia elétrica, investimentos na região, etc). No lado oposto está a população que se posiciona contrária à construção por acreditar que a obra trará impactos ambientais irreversíveis, além de comprometer o modo de vida das populações ribeirinhas e das comunidades indígenas. Em sua opinião, a Hidrelétrica de Belo Monte deveria ser construída? Sim? Não? Não sabe? Por quê?

(FONTE: Elaboração própria)

APÊNDICE C- Cronograma das intervenções

Data	Grupo 1: TRD (Racional Discursiva)	Grupo 2: TRDA (Racional Discursivo Afetiva)
08/06/11	Apresentação da disciplina Tema: - Constituição histórica dos direitos humanos Recurso: - Dilema escrito (O caso Sakineh Mohammadi Ashtian) - Vídeo do youtube “Iraniana vai ser executada pelo suposto assassinato do marido” Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Apresentação da disciplina Tema: - Constituição histórica dos direitos humanos Recurso: - Dilema escrito (O caso Sakineh Mohammadi Ashtian) - Vídeo do youtube “Iraniana vai ser executada pelo suposto assassinato do marido” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: A carta Questões norteadoras: Como resolver este dilema? Por quê? Como foi se colocar no lugar de (...)? O que você sentiu?
15/06/11	Tema: Documentos internacionais de proteção aos direitos humanos Recurso: - Vídeo do youtube “Família e adoção: casamento gay” Técnica: - Discussão de dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Documentos internacionais de proteção aos direitos humanos Recurso: - Vídeo do youtube “Família e adoção: casamento gay” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Teatro da improvisação Questões norteadoras: Como resolver este dilema? Por quê? Como foi se colocar no lugar de (...)? O que você sentiu?
29/06/11	Tema: - A Declaração Universal dos Direitos Humanos Recursos: -Dilema escrito (O caso das funcionárias insultadas) Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: -Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - A Declaração Universal dos Direitos Humanos Recurso: - Dilema escrito (O caso das funcionárias insultadas) Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Role playing Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
06/07/11	Tema: - Evolução dos direitos humanos no contexto brasileiro Recurso:	Tema: - Evolução dos direitos humanos no contexto brasileiro Recurso:

	- Trailer do filme Zuzu Angel - Dilema escrito (Direito à memória e à verdade) Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	- Trailer do filme Zuzu Angel - Dilema escrito (Direito à memória e à verdade) Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Jornal vivo Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
13/07/11	Tema: -Direitos humanos e violência institucional Recurso: -Dilema escrito (O caso da escrивã vítima de constrangimento) - Vídeo do youtube “Ministra da justiça pede condenação” Técnica: -Discussão do dilema moral Questão norteadora: -Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: -Direitos humanos e violência institucional Recurso: -Dilema escrito (O caso da escrивã vítima de constrangimento) - Vídeo do youtube “Ministra da justiça pede condenação” Técnica: -Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Role taking Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
20/07/11	Tema: - Políticas de atendimento à criança e ao adolescente Recurso: - Vídeo “Adolescentes queimam colchão em princípio de rebelião no CEA da PB” Técnica: -Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Políticas de atendimento à criança e ao adolescente Recurso: - Vídeo “Adolescentes queimam colchão em princípio de rebelião no CEA da PB” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Inversão de papeis Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
27/07/11	Tema: - Violência contra a criança e o adolescente. Recurso: - Dilema escrito (O caso “Josef Fritzl”) Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Violência contra a criança e o adolescente. Recurso: - Dilema escrito (O caso “Josef Fritzl”) Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: O tribunal Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?

03/08/11	Tema: - Sobre a pena de morte Recurso: - Dilema escrito (O caso Sadam Hussein) Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Sobre a pena de morte Recurso: -Dilema escrito (O caso Sadam Hussein) Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Jornal vivo Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
10/08/11	Tema: - Redução da maioria penal Recurso: - Dilema escrito (O caso João Hélio) Vídeo do Youtube: “João Hélio” Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Redução da maioria penal Recurso: - Dilema escrito (O caso João Hélio) Vídeo do Youtube: “João Hélio” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Espelho Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
17/08/11	Tema: - Violência contra a mulher Recurso: - Dilema escrito (O caso Maria da Penha) - Vídeo do youtube “Canto da cicatriz” Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Violência contra a mulher Recurso: - Dilema escrito (O caso Maria da Penha) - Vídeo do youtube “Canto da cicatriz” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Inversão de papéis Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
24/08/11	Tema: - Violência contra o idoso Recurso: - Vídeo do youtube “Denúncia maus tratos contra idosos” Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: -Violência contra o idoso Recurso: - Vídeo do youtube “Denúncia maus tratos contra idosos” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Teatro da improvisação Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
31/08/11	Tema: - Direitos Humanos e meio ambiente	Tema: - Direitos Humanos e meio ambiente

	Recurso: - Dilema escrito (O caso de Belo Monte) Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Recurso: - Dilema escrito (O caso de Belo Monte) Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Personificação Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
14/09/11	Tema: - Direitos humanos e a atuação do policial militar Recurso: - Exibição do filme “Tropa de Elite 2”	Tema: - Direitos humanos e a atuação do policial militar Recurso: - Exibição do filme “Tropa de Elite 2”
21/09/11	Tema: - Direitos humanos e a atuação do policial militar Recurso: - Exibição do filme “Tropa de Elite 2” Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Direitos humanos e a atuação do policial militar Recurso: - Exibição do filme “Tropa de Elite 2” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Espelho Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?
28/09/11	Tema: - Direitos humanos e a atuação do policial militar Recurso: - Vídeo do youtube “Câmera de Segurança Flagra Violência Policial em Feira de Santa na Bahia” Técnica: - Discussão do dilema moral Questão norteadora: - Como resolver este dilema? Por quê?	Tema: - Direitos humanos e a atuação do policial militar Recurso: - Vídeo do youtube “Câmera de Segurança Flagra Violência Policial em Feira de Santa na Bahia” Técnica: - Discussão do dilema moral - Atividade de Psicodrama: Projeção para o futuro Questões norteadoras: - Como resolver este dilema? Por quê? - Como foi se colocar no lugar de (...)? - O que você sentiu?

APÊNDICE D- Psicodramas utilizados nas intervenções

Técnica	Descrição
Carta	Os participantes são solicitados a escrever ou ler uma carta relatando a situação vivenciada pelo personagem principal do dilema
Espelho	Consiste em transformar o participante em um espectador de si mesmo, fazendo-se permanecer na plateia enquanto um ego auxiliar representa o papel que ele representou.
Inversão de Papeis	Os participantes interpretam, diante do outro, o papel do outro do modo como o percebe.
Jornal Vivo	Uma notícia ou manchete de jornal serve como ponto de partida para o grupo. A partir da manchete, o grupo desenvolve uma peça que será apresentada aos demais.
O tribunal	Os participantes do grupo são convidados a simularem uma cena de julgamento no tribunal. Neste contexto, os envolvidos assumem os papéis dos personagens que atuam neste cenário: juiz, promotor, advogado, vítima, acusado e testemunhas.
Personificação	É solicitado dos participantes que desempenhem o papel de animais ou objetos inanimados.
Projeção para o Futuro	O participante interpreta uma situação na qual demonstra como imagina que será o seu futuro, destacando seus desejos e planos realizáveis.
Role Playing	Promove a percepção dos sentimentos e das atitudes dos outros por meio da interpretação de papéis.
Role Taking	É solicitado que o participante se colocar no lugar do outro e busque compreender suas expectativas, pensamentos e sentimentos.
Teatro da Improvisação	A partir de um tema sugerido pelo facilitador, o grupo reúne-se para criar uma peça e em seguida apresenta-la. Aqueles que assistem à peça na plateia também podem participar do ato a qualquer momento.

APÊNDICE E- Filmes e vídeos utilizados nas intervenções

Tema da aula	Filme / Documentário Utilizado
Constituição histórica dos direitos humanos	Vídeo do youtube “Iraniana vai ser executada pelo suposto assassinato do marido” http://www.youtube.com/watch?v=GpdhLa1TUmw
Declaração Universal dos Direitos Humanos	60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (http://www.youtube.com/watch?v=qKqA87vNL_s)
Violência institucional	Ministra da Justiça pede punição http://www.youtube.com/watch?v=537aL-aI0wg
Documentos internacionais de proteção aos direitos humanos	Família e adoção: casamento gay http://www.youtube.com/watch?v=vg2R2Ijq1qk
Violência contra a mulher	Canto da cicatriz http://www.youtube.com/watch?v=YBTop0Im-xk (PARTE I) http://www.youtube.com/watch?v=rv0DHEoMNq0 (PARTE II)
Política de assistência à criança e ao adolescente	Adolescentes queimam colchão em princípio de rebelião no CEA da PB http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2011/10/adolescentes-queimam-colchoes-em-principio-de-rebeliao-no-cea-da-pb.html
Violência contra idosos	Denúncia maus tratos contra idosos http://www.youtube.com/watch?v=8KKgbeqLeWo
Direitos Humanos e a atuação do policial militar	Câmera de Segurança Flagra Violência Policial em Feira de Santa na Bahia http://www.youtube.com/watch?v=Yur5i3qzMgA
Atuação policial e direitos humanos	Filme: Tropa de Elite 2 – o inimigo agora é outro

QUESTIONÁRIO SOBRE A VIDA NA SOCIEDADE

Os instrumentos aos quais você vai responder fazem parte de um trabalho de investigação sobre a vida na sociedade e é coordenado pela professora Cleonice Camino (UFPB) e pela doutoranda Miriane da Silva Santos Barboza (UFPB). Esses instrumentos são constituídos de quatro partes: na primeira, é solicitado que você diga o que pensa quando ouve falar sobre determinadas palavras; na segunda parte são solicitadas algumas informações pessoais; na terceira parte você é solicitado a emitir suas opiniões pessoais em relação a certos direitos ligados à vida em sociedade; na última parte é solicitado seu posicionamento com relação a algumas situações cotidianas.

É importante que você responda todas as perguntas do questionário para que suas respostas possam ser incluídas nos resultados do presente trabalho de investigação.

As suas respostas são anônimas e confidenciais.

Agradecemos desde já a sua importante colaboração.

1ª Parte

TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Cite todas as palavras que lhe vem espontaneamente à mente ao ouvir falar dos DIREITOS HUMANOS. Não se sinta obrigado(a) a parar na 5ª linha. Se necessário, as outras linhas poderão ser utilizadas, tomando o cuidado de enumerar cada uma delas.

DIREITOS HUMANOS

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Cite todas as palavras que lhe vem espontaneamente à mente ao ouvir falar da POLÍCIA MILITAR. Não se sinta obrigado(a) a parar na 5ª linha. Se necessário, as outras linhas poderão ser utilizadas, tomando o cuidado de enumerar cada uma delas.

POLÍCIA MILITAR

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

2ª Parte

AREA DE ESTUDO: _____

ANO DE NASCIMENTO: _____

SEXO: () M () F

VOCE É:

- Católico(1)

- Evangélico(2)

- Espírita(3)

- Sem religião(4)

- Outra religião(5)

Qual? _____

SE PERTENCE A ALGUMA RELIGIÃO, COM QUE FREQUÊNCIA PRÁTICA?

- Nunca (1)

- Algumas vezes (2)

- Regularmente (3)

QUAL É A OCUPAÇÃO ATUAL DO SEU PAI (ou ocupação anterior caso seja aposentado ou não tenha um emprego remunerado)?

QUAL É A OCUPAÇÃO ATUAL DA SUA MÃE (ou ocupação anterior caso seja aposentada ou não tenha um emprego remunerado)?

VOCE FAZ HABITUALMENTE AS SEGUINTE COISAS (responda a cada uma das preposições)

- Assinar um abaixo-assinado

()SIM

()NÃO

- Votar numa eleição

()SIM

()NÃO

- Participar de alguma manifestação

()SIM

()NÃO

-Pertencer a um comitê de alguma

()SIM

()NÃO

Organização voluntária profissional ou política

COM QUE PARTIDO(S) BRASILEIRO(S) VOCE MAIS SIMPATIZA?

COM QUE PARTIDO(S) BRASILEIRO(S) VOCE MENOS SIMPATIZA?

LEU ALGUMA VEZ, INTEGRALMENTE, A “DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS” PUBLICADA PELA ASSEMBLEIA GERAL DA ONU EM 1948?

()SIM

()NÃO

É MEMBRO DE ALGUM MOVIMENTO OU ORGANIZAÇÃO QUE SE OCUPA DE PROMOVER OS DIREITOS HUMANOS?

()SIM

()NÃO

Se sim, qual?

3ª Parte

Por favor, indique abaixo os direitos humanos que você conhece.

Na sua opinião, o que são os direitos humanos?

A seguir, você vai ler uma série de afirmações opostas que dizem respeito a certos direitos. Estes direitos, assinalados com letras diferentes, contêm uma ou várias partes. Leia cada um dos direitos integralmente antes de responder às perguntas.

Indique em que medida a sua opinião, em relação a cada direito na sua globalidade, corresponde a uma ou a outra das afirmações propostas, fazendo um círculo em volta de um dos números da escala descrita mais abaixo. Queira responder a todas as perguntas, mesmo que algumas delas lhe pareçam semelhantes.

Use a seguinte escala:

4= **tenho certeza absoluta** de que esta afirmação é a que melhor se aplica ao conteúdo do direito.

3= **tenho certeza** de que esta afirmação é a que melhor se aplica ao conteúdo do direito.

2= **tenho uma certeza relativa** de que esta afirmação é a que melhor se aplica ao conteúdo do direito.

1= **a afirmação que escolhi se aplica um pouco mais** ao conteúdo do direito do que a afirmação no extremo oposto.

0= **não consigo decidir por um das duas “afirmações”**, ou as afirmações não me parecem pertinentes.

Direito A:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

eu devo fazer muito para a aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu não devo fazer muito para a aplicação deste direito

o governo brasileiro investe de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro não investe de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

eu me empenho suficientemente na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu não me empenho suficientemente na aplicação deste direito

o governo brasileiro deve fazer muito para aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro não deve fazer muito para aplicação deste direito

tenho uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

Não tenho nenhuma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

o governo brasileiro empenha-se suficientemente na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro não se empenha o suficientemente na aplicação deste direito

eu invisto de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu não invisto de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

o governo brasileiro tem uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro não tem qualquer parte de responsabilidade na aplicação deste direito

Direito B:

- 1- Toda pessoa tem o direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego;**
- 2- Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por igual trabalho;**
- 3- Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência humanamente digna;**
- 4- Toda pessoa tem o direito de fundar, com outras pessoas, sindicatos, e de se filiar a sindicatos para a defesa de seus interesses.**

eu devo fazer muito para a aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro investe de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu me empenho suficientemente na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro deve fazer muito para aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

tenho uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro empenha-se suficientemente na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu invisto de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro tem uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu não devo fazer muito para a aplicação deste direito

o governo brasileiro não investe de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

eu não me empenho suficientemente na aplicação deste direito

o governo brasileiro não deve fazer muito para aplicação deste direito

Não tenho nenhuma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

o governo brasileiro não se empenha o suficientemente na aplicação deste direito

eu não invisto de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

o governo brasileiro não tem qualquer parte de responsabilidade na aplicação deste direito

Direito C No que diz respeito aos Direitos Humanos em Geral...
--

eu devo fazer muito para a aplicação deste direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro investe de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu me empenho suficientemente na aplicação deste direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro deve fazer muito para aplicação deste direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

tenho uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro empenha-se suficientemente na aplicação deste direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu invisto de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

o governo brasileiro tem uma parte de responsabilidade na aplicação deste direito 4 3 2 1 0 1 2 3 4

eu não devo fazer muito para a aplicação deste direito

o governo brasileiro não investe de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

eu não me empenho suficientemente na aplicação deste direito

o governo brasileiro não deve fazer muito para aplicação deste direito

Não tenho nenhuma parte de responsabilidade na aplicação deste direito

o governo brasileiro não se empenha o suficientemente na aplicação deste direito

eu não invisto de uma maneira concreta para fazer aplicar este direito

o governo brasileiro não tem qualquer parte de responsabilidade na aplicação deste direito

Nós lhe apresentaremos agora alguns exemplos de direitos. Identifique, para cada um deles, em que medida trata-se, em sua opinião, de um **bom ou mau exemplo** de Direitos do Homem

Dê uma resposta circulando o número que melhor corresponde à sua opinião:

- 1- Mau exemplo de direito
- 2- É mais para um mau exemplo do que para bom exemplo
- 3- É mais para um bom exemplo do que para um mau exemplo
- 4- Bom exemplo de direito

1- Direito à legítima defesa.....	1	2	3	4
2- Direito a esconder sua religião.....	1	2	3	4
3- Direito de fazer greve.....	1	2	3	4
4- Direito de ser o que quiser.....	1	2	3	4
5- Direito à propriedade.....	1	2	3	4
6- Direito de esconder uma doença contagiosa.....	1	2	3	4
7- Direito de ter quantas crianças quiser.....	1	2	3	4
8- Direito de receber cuidados médicos	1	2	3	4
9- Direito de recusar uma vacina.....	1	2	3	4
10- Direito de ser defendido(a) num tribunal por um advogado.....	1	2	3	4
11- Direito de fazer parte de um sindicato.....	1	2	3	4
12- Direito de organizar uma manifestação.....	1	2	3	4
13- Direito de ter o que comer.....	1	2	3	4
14- Direito a diversões.....	1	2	3	4
15- Direito a eleger o governo.....	1	2	3	4
16- Direito de ter um emprego.....	1	2	3	4
17- Direito de escolher suas roupas.....	1	2	3	4
18- Direito de discordar de suas notas na escola.....	1	2	3	4
19- Direito de abortar.....	1	2	3	4
20- Direito de viver com sua família.....	1	2	3	4
21- Direito de recusar o serviço militar.....	1	2	3	4
22- Direito de fumar.....	1	2	3	4
23- Direito de ter um cachorro.....	1	2	3	4
24- Direito de viver em um ambiente saudável.....	1	2	3	4
25- Direito de viver num mundo em paz.....	1	2	3	4
26- Direito de morar no país que se quer.....	1	2	3	4
27- Direito de apressar a morte de um doente terminal a que pede para morrer.....	1	2	3	4
28- Direito à proteção da polícia contra a violência	1	2	3	4
29- Direito de estudar.....	1	2	3	4
30- Direito de recusar ir à escola.....	1	2	3	4
31- Direito de não ser discriminado pela sua cor.....	1	2	3	4
32- Direito de ter uma moradia.....	1	2	3	4
33- Direito de ter o que vestir.....	1	2	3	4
34- Direito de ter um salário digno.....	1	2	3	4

4ª Parte

Escala de Empatia focada em Grupos – 27 itens

Analise cada questão a seguir e diga o quanto **afeta** (“mexe” com) seus sentimentos ver ou conhecer cada uma dessas situações.

	Pouco			Muito		
	1	2	3	4	5	
1. Crianças passando fome.	1	2	3	4	5	
2. “Velhos” pedindo esmola.	1	2	3	4	5	
3. Pessoas tendo que se levantar de madrugada para ir trabalhar.	1	2	3	4	5	
4. Meninos pequenos (de 5 anos de idade) usando drogas.	1	2	3	4	5	
5. Pessoas doentes sem poder se tratar.	1	2	3	4	5	
6. Pessoas que tem parentes sequestrados.	1	2	3	4	5	
7. Pessoas trabalhando em serviços pesados mais de 12 horas por dia.	1	2	3	4	5	
8. Pessoas que são obrigadas a deixar o campo para procurar trabalho nas grandes cidades.	1	2	3	4	5	
9. Animais sendo caçados como diversão das pessoas.	1	2	3	4	5	
10. Pessoas condenadas a pena de morte por crime que cometeram.	1	2	3	4	5	
11. Presos vivendo em situações desumanas.	1	2	3	4	5	
12. Os presos passarem muito tempo esperando o julgamento.	1	2	3	4	5	
13. Pessoas vítimas de injustiça.	1	2	3	4	5	
14. Pessoas que perderam parentes queridos.	1	2	3	4	5	
15. Animais em extinção.	1	2	3	4	5	
16. Pessoas que são vítimas de catástrofes, como tremor de terra e inundações.	1	2	3	4	5	
17. Negros sendo menosprezados.	1	2	3	4	5	
18. Animais sendo maltratados.	1	2	3	4	5	
19. Crianças sendo levadas à prostituição.	1	2	3	4	5	
20. Índios sendo menosprezados.	1	2	3	4	5	
21. Pessoas que cometeram crimes leves convivendo com pessoas que cometeram crimes muito graves.	1	2	3	4	5	
22. Abuso sexual de menores.	1	2	3	4	5	
23. Animais morrendo em período de seca.	1	2	3	4	5	
24. Pessoas que trabalham em condições desumanas, como nas minas de carvão e nos garimpos.	1	2	3	4	5	
25. Animais sendo levados ao matadouro.	1	2	3	4	5	
26. Adolescentes serem preso por cometerem crime.	1	2	3	4	5	
27. Pessoas que trabalham com produtos tóxicos sem terem a devida proteção.	1	2	3	4	5	

Versão brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne

Abaixo são apresentadas frases ou afirmações que uma pessoa poderia usar para descrever a si mesma. Leia cada afirmação e decida se ela descreve ou não você. Se você concordar com uma afirmação ou achar que ela descreve você, faça uma linha em volta da letra “V” (“Verdadeiro”), na frente da frase. Se você discordar da afirmação ou achar que ela não descreve você, faça uma linha em volta da letra “F” (“Falso”) na frente da frase.

01. Ao votar, sei informações a respeito de todos os candidatos.....	V	F
02. Sempre saio do meu caminho para ajudar alguém com problemas.....	V	F
03. É difícil fazer meu trabalho se não sou encorajado(a).....	V	F
04. Nunca antipatizei com alguém intensamente.....	V	F
05. Já duvidei sobre minha habilidade para ter sucesso na vida.....	V	F
06. Sinto-me chateado(a) quando falo algo e não me compreendem.....	V	F
07. Sou sempre cuidadoso(a) com meu jeito de vestir.....	V	F
08. Meus modos à mesa são os mesmos em casa ou em um restaurante.....	V	F
09. Entraria em um cinema sem pagar, se soubesse que não seria visto.....	V	F
10. Já desisti de fazer algo porque não confiava na minha habilidade.....	V	F
11. Gosto de fazer fofoca.....	V	F
12. Já senti vontade de me rebelar contra pessoas com autoridade.....	V	F
13. Sou sempre um(a) bom(boa) ouvinte.....	V	F
14. Já fingi estar doente para fugir de alguma responsabilidade.....	V	F
15. Já tirei vantagem de alguém.....	V	F
16. Estou sempre disposto(a) a admitir quando cometo um erro.....	V	F
17- Eu tento sempre agir da mesma maneira como digo aos outros para fazer.....	V	F
18. Não acho difícil lidar com pessoas chatas.....	V	F
19. Tento acertar as contas, em lugar de perdoar e esquecer.....	V	F
20. Quando não sei algo, não me importo em admitir.....	V	F
21. Sou sempre educado(a), mesmo com pessoas desagradáveis.....	V	F
22. Já insisti em ter as coisas feitas do meu modo.....	V	F
23. Já senti vontade de quebrar coisas.....	V	F
24. Nunca deixaria alguém ser punido pelos meus erros.....	V	F
25. Nunca me chatee quando alguém me pediu para retribuir um favor.....	V	F
26. Não me aborreço com pessoas que têm ideias diferentes das minhas.....	V	F
27. Nunca viajaria sem checar a segurança do meu carro.....	V	F
28. Já senti inveja da boa sorte de outras pessoas.....	V	F
29. Raramente senti vontade de repreender alguém.....	V	F
30. Fico irritado(a) com pessoas que me pedem favores.....	V	F
31. Nunca senti que fui punido(a) sem motivo.....	V	F
32. Quando alguém tem má sorte, apenas recebeu o que mereceu.....	V	F
33. Nunca disse algo que magoasse alguém de propósito.....	V	F

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO
(APENAS PARA OS GRUPOS EXPERIMENTAIS)**

1- Você considera que as intervenções realizadas foram úteis para você?

2- O que você acha que poderia ter sido diferente?

3- Você acha que as intervenções mudaram alguma coisa no seu modo de pensar, sentir e agir com relação aos direitos humanos? Por quê?
