



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SANDRA SILVESTRE DO NASCIMENTO SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E SEGURANÇA HUMANA: O PROGRAMA
EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA AS DROGAS E A VIOLÊNCIA -
PROERD.**

JOÃO PESSOA
2014

SANDRA SILVESTRE DO NASCIMENTO SILVA

PRÁTICAS EDUCATIVAS E SEGURANÇA HUMANA: O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA AS DROGAS E A VIOLÊNCIA-PROERD.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação na linha de Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide

JOÃO PESSOA

2014

S586p

Silva, Sandra Silvestre do Nascimento.

Práticas educativas e segurança humana: o Programa de Resistências às Drogas e à Violência em Campina Grande-PB/
Sandra Silvestre do Nascimento Silva.- João Pessoa, 2014.
203f.

Orientadora: Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. PROERD – análise. 4. Prevenção às drogas. 5. Prevenção à violência.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

SILVA, Sandra Silvestre Nascimento

Práticas Educativas e Segurança Humana: O Programa de Resistência às Drogas e à Violência em Campina Grande-PB. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB / Sandra Silvestre do Nascimento Silva – João Pessoa, 2014.

203 fs.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

1. Prevenção às drogas. 2. Educação. 3. Violência.

CDD

SANDRA SILVESTRE DO NASCIMENTO SILVA.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide - Orientadora

Universidade Federal da Paraíba

Profa. Adelaide Alves Dias

Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita Batista

Universidade Federal da Paraíba

*Ao Senhor Jesus, pela misericórdia e força nos momentos mais difíceis.
A minha querida mãe Maria de Lourdes da Silva Lima (in memoria) que foi meu
exemplo de vida ensinando-me a lutar pelos meus ideais.
Ao meu esposo Wilson e filhos Igor, Iann e Ianny, presentes de Deus, inspiração e
força para as conquistas.
Aos meus familiares pelo apoio, carinho e paciência.*

AGRADECIMENTOS

A Orientadora desse trabalho a Prof^a. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, pela paciência, pelas grandes contribuições e por ser exemplo vivo de luta e apoio aos direitos humanos.

Ao meu marido Wilson e filhos pela paciência nas ausências e apoio nos momentos necessários;

Aos meus irmãos Raquel, Roberto e Verônica pela força nos momentos necessários.

A minha prima Analice (nega) que esteve sempre ao meu lado me dando apoio, em alguns momentos me representando junto aos meus filhos, com o cuidado de mãe e amiga.

Aos demais familiares, que entendem os meus sonhos e que torcem pelo meu sucesso.

Aos meus amigos do Mestrado, que dividiram comigo as angustias e doçuras da vida acadêmica, em especial, as amigas de estrada Edna, Simony, Verônica Marques e Wanderleia, pelos momentos especiais que passamos durante esta caminhada.

Aos amigos e amigas do dia-a-dia que ouviram as minhas dificuldades, me alegraram e deram forças para continuar lutando.

RESUMO

O presente trabalho propõe analisar o Programa Educacional de Resistências às drogas e à Violência - PROERD – enquanto programa que articula dois campos da política pública, o da segurança humana com o da educação, com o intuito de prevenir o uso e abuso de drogas lícitas ou ilícitas por crianças e adolescentes e diminuir as manifestações de violência nas Escolas. O trabalho pretende acentuar a perspectiva pedagógica da atuação de profissionais da segurança pública, tradicionalmente envolvidos com os modelos reativos de segurança. No século XX, o Brasil no campo das políticas sociais e educacional tem experienciado projetos em educação e segurança pública, criados a partir de outras realidades e culturas. O aumento da violência social no âmbito da escola básica tem pautado a criação de projetos e programas de prevenção às drogas envolvendo as unidades federadas e vários campos das políticas sociais, expandindo programas preventivos de prevenção à violência. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência – PROERD em uma Escola Estadual de Campina Grande. Com os objetivos específicos pretendeu: a) identificar os limites e potencialidades do PROERD na realidade educacional brasileira e campinense; b) Identificar junto a profissionais da escola a experiência do PROERD no contexto escolar; c) verificar se o PROERD tem contribuído para prevenir a violência e o uso de drogas; d) analisar a dimensão educativa da ação preventiva junto ao PROERD realizada por policiais militares. Trata-se de uma pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa de coleta e análise dos dados, tendo como sujeitos, professores, alunos e policiais militares. Quando a vida de crianças, adolescentes e jovens encontra-se vulnerabilizada no contexto escolar e comunitário estudos são demandados envolvendo a reflexão entre educação, segurança humana e cidadania numa perspectiva crítica. Neste sentido, os resultados desta pesquisa indicaram que o PROERD figura como um programa educacional com boa aceitação dentro da comunidade escolar, abrindo uma perspectiva de discussão e prevenção sobre as temáticas drogas e violência entre os educandos, comunidade escolar e a sociedade em geral. Uma atuação importante, pois permite também uma desmistificação do trabalho repressivo da PM diante da sociedade, sendo uma atuação que pode ser qualificado dentro dos princípios da Polícia Comunitária.

PALAVRAS-CHAVES: Prevenção às drogas, violência, educação.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el Programa Educativo de Resistencia a las Drogas y la Violencia - PROERD - mientras que el programa que articula dos ámbitos de la política pública, la seguridad humana con la educación, con el objetivo de prevenir el uso y abuso de drogas lícitas o ilegal por parte de niños y adolescentes y reducir las manifestaciones de la violencia en las escuelas. El trabajo intenta enfatizar la perspectiva pedagógica del rol profesional de seguridad pública, tradicionalmente involucrada con los modelos de seguridad reactivas. En el siglo XX, Brasil, en las políticas sociales y educativas ha experimentado proyectos en la educación y la seguridad pública, creados a partir de otras realidades y culturas. El aumento de la violencia social en la escuela básica ha guiado la creación de proyectos y programas de prevención al consumo de drogas que implican las unidades federales y diversos campos de las políticas sociales, la ampliación de los programas de prevención para evitar la violencia. Este estudio tuvo como objetivo analizar el Programa Educativo de Resistencia a las Drogas y la Violencia - PROERD en una Escuela Estatal de Campina Grande. Con los objetivos específicos destinados a: a) identificar los límites y capacidades PROERD en Brasil y en realidad educativa Campinense; b) identificarse con la experiencia de profesionales de la escuela PROERD en el contexto escolar; c) verificar que el PROERD ha ayudado a prevenir la violencia y el consumo de drogas; d) analizar la dimensión educativa de la acción preventiva por el PROERD en poder de la policía militar. Se trata de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo para la recolección y análisis de datos, con los sujetos, los profesores, los estudiantes y la policía militar. Se trata de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo para la recolección y análisis de datos, con los sujetos, los profesores, los estudiantes y la policía militar. Cuando la vida de niños, adolescentes y jóvenes en situación vulnerable a las mentiras en los estudios de contexto de la escuela y la comunidad se exigen la participación de reflexión entre la educación, la seguridad humana y la ciudadanía desde una perspectiva crítica. En este sentido, los resultados de esta investigación indican que la cifra PROERD como un programa educativo con buena aceptación dentro de la comunidad escolar, la apertura de un punto de vista de la prevención y el debate sobre las drogas y la violencia temáticos entre los estudiantes, comunidad escolar y la sociedad en general. Una actuación importante, ya que también permite una desmitificación del trabajo represivo de la PM con la sociedad, con un rendimiento que puede calificarse dentro de los principios de la Policía Comunitaria.

PALABRAS CLAVE: Prevención de drogas, violência, educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI	Ato Institucional
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BPM/I	Batalhão de Polícia Militar do Interior
CAP	Capitão
CEL	Coronel
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEBRID	Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas
CEPLAR	Centro de Educação Popular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DARE	Drug Abuse Resistance Education
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EB	Exército Brasileiro
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EM	Estado-Maior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBCCRIN	Instituto Brasileiro de Ciências Criminais
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IDS	Ideologia da Defesa Social
IGPM	Inspetoria Geral das Polícias Militares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPM	Inquérito Policial Militar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ISN	Ideologia de Segurança Nacional
LSD	Dietilamida do Ácido Lisérgico
MLO	Movimentos de Lei e Ordem
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBID	Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas
OMS	Organização Mundial de Saúde
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PANAD	Brasil o Programa Nacional Antidrogas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIAPS	Programas Sociais de Prevenção da Violência
PM	Polícia Militar

PMPB	Polícia Militar do Estado da Paraíba
PMRJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PNHD	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNUD	Programa Nacional das Nações Unidas
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PNE	Parâmetro Nacional de Educação
PNSP	Plano Nacional de Segurança Pública
RDH	Relatório sobre Desenvolvimento Humano
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAD	Secretaria Nacional Antidrogas
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SINARM	Sistema Nacional de Armas
SISNAD	Sistema Nacional Antidrogas
SUSP	Sistema Único de Segurança Pública
UDN	União Democrática Nacional
UNIFESP	União Federal de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Porcentagem do uso de drogas por estudantes das redes públicas e privadas
- Tabela 2: Porcentagem de frequência de uso de drogas por faixa etária
- Tabela 3: Porcentagem da frequência de uso de drogas nas redes pública e privada, sexos feminino e masculino.
- Tabela 4: Uso de drogas por frequência de uso e faixa etária das escolas públicas
- Tabela 5: Uso de drogas por modo de uso e faixa etária em escolas privadas
- Tabela 6: Porcentagem da frequência de uso de drogas, por faixa etária, dos estudantes das Escolas Públicas/Privadas
- Tabela 7: Porcentagem do uso de drogas , sexos feminino e masculino
- Tabela 8: Porcentagem do uso de Drogas por faixa etária na totalidade dos estudantes entrevistados.
- Tabela 9: Porcentagem do uso das drogas por alunos das escolas públicas
- Tabela 10: Título: Porcentagem de uso de drogas por alunos das escolas privadas

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Porcentagens das respostas.
- Gráfico 2: Porcentagens das respostas
- Gráfico 3: Porcentagens das respostas
- Gráfico 4: Porcentagens das respostas
- Gráfico 5: Porcentagens das respostas
- Gráfico 6: Porcentagens das respostas
- Gráfico 7: Fontes de Informação sobre drogas
- Gráfico 8: Informação sobre as formas de dependência e efeitos do consumo de drogas
- Gráfico 9: Fontes de informação sobre drogas.
- Gráfico 10: Níveis de reconhecimento da função educativa do PROERD sobre drogas e violência
- Gráfico 11: Porcentagens das respostas.
- Gráfico 12: Porcentagens das respostas.
- Gráfico 13: Porcentagens das respostas.
- Gráfico 14: Porcentagens das respostas.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para a gestora e professoras.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para os policiais militares.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - objetivos das lições apresentados na cartilha do manual do policial educador PROERD.

ANEXO B - Decreto 0006/2003 aprovando o PROERD na Paraíba

ANEXO C – Formulário para registro de aulas do PROERD.

ANEXO D – Modelo do formulário da frequência dos alunos

ANEXO E – Modelo de cronograma de aula.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR E SEGURANÇA HUMANA.....	28
2.1 VIOLÊNCIA SOCIAL: CONCEITOS, CENÁRIOS E AÇÕES PREVENTIVAS.....	29
2.1.1 Violências na e da escola e a escola	33
2.1.2 O consumo de drogas como fator de produção da violência.....	40
2.1.3 Adolescência, drogas e violências.....	44
2.2 SEGURANÇA CIDADÃ E DIREITOS HUMANOS	54
2.2.1 Segurança Pública	55
2.2.2 Políticas Criminais e perspectivas das Políticas de Drogas.....	58
2.2.2.1 A corrente liberal	61
2.2.2.2 - A corrente igualitária.....	63
2.2.2.3 A tendência nascidas do marximo-leninismo.....	63
2.2.2.4 A corrente totalitária (Facismo).....	64
2.2.2.5 O Modelo no Estado-sociedade liberal.....	67
2.2.2.6 O Modelo Totalitário	68
2.3 Direitos Humanos e Segurança Humana: novos paradigmas para politicas democráticas de segurança	70
2.3.1 O Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI).....	80
2.3.2 A Polícia Comunitária.....	84
2.4 SEGURANÇA HUMANA: UM NOVO PARADIGMA PARA A SEGURANÇA DOS POVOS.....	90
2.4.1 Origem do conceito Segurança Humana.....	91

2.4.2 O conceito de Segurança Humana na América Latina.....	96
3. ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO PARA PREVENÇÃO A VIOLENCIA.....	100
3.1 Estado, Neoliberalismo e Política Educacional.....	100
3.1.1 As mudanças na Educação com a redemocratização	102
3.2 A educação para a cidadania na Legislação e Política Educacional.....	109
3.3 A Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	113
3.4 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH.....	119
3.5 A escola como espaço de práticas de prevenção da violência.....	122
4.0 POLITICA DE DROGA NO BRASIL	129
4.1 O Movimento de Defesa Social.....	134
4.2 A ideologia da Segurança Nacional (ISN).....	135
4.3 A Política Criminal dos Movimentos de Lei e Ordem (MLOs).....	136
4.4 A Lei n.º. 11.343/2006 e o Sistema Nacional Antidrogas (SISNAD).....	137
4.5 O tema das drogas no debate atual.....	141
5 ATUAÇÃO EDUCATIVA DA POLICIA MILITAR NA PREVENÇÃO ÀS DROGAS NA ESCOLA.....	146
5.1 A Prevenção ao uso abusivo de drogas e a violência no contexto escolar: o PROERD no Brasil e em Campina Grande.....	146
5.1.1 O PROERD no Brasil e na Paraíba.....	147
5.1.2 O PROERD em Campina Grande – Pb: Análise das ações de prevenção à violência e às drogas em Campina Grande-Pb.....	150
5.2 O PROERD numa experiência local: ações e resultados na fala de educadores e policiais militares.....	156
5.2.1 Pontos construtivos do PROERD, na ótica dos professores e policiais militares.....	160
5.2.2 Pontos vulneráveis do PROERD na ótica dos professores e Policiais Militares.....	162
5.2.3 A ação educativa dos Policias Militares em uma Escola Estadual de C. Grande	165
5.2.4 O PROERD na ótica dos estudantes.....	

	169
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
7.REFERENCIAS.....	182
8. APÊNDICE.....	194
9. ANEXO.....	196

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

A temática violência tem sido destaque na mídia e objeto de discussões por parte do poder público, da sociedade em geral e no meio acadêmico. Mesmo não sendo um problema novo, a multiplicidade de formas com que se apresenta têm provocando o entendimento de que estamos vivendo o que Candau (2005, p. 137) chamou de cultura da violência, pois conforme observa os casos “parecem ter se multiplicado nas formas que assumem na atualidade, algumas especialmente graves, sua crescente incidência, chegando a configurar o que se pode chamar de uma cultura da violência, assim com pessoas cada vez mais jovens na sua teia”.

É nesse contexto, que a temática relacionada à escola também tem surgido e trazido preocupações para o setor da educação e da segurança, principalmente a relação violência e abuso de drogas, já que, tanto o uso, mas principalmente o tráfico tem contribuído para expor e colocar em risco o bem estar social de crianças, jovens e coletivos. Esta observação tem sido defendida por Abramovay (2002) ao afirmar que o consumo de drogas e a violência invadiram o espaço da escola, comprometendo a proteção da vida das pessoas no ambiente pedagógico.

De acordo com o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio, divulgado em 2010, realizado em 27 Capitais Brasileiras pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas - SENAD, em parceria com o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas da Universidade Federal de São Paulo CEBRID/UNIFESP, os jovens estão tendo experiências cada vez mais precocemente com substâncias psicoativas legais e/ou ilegais, fato este que motivou o Estado a investir em políticas educacionais voltadas para este público com intuito de prevenir o consumo de drogas e práticas violentas. Segundo o mesmo levantamento, no ano de 2004 e 2010, foi observado redução no número de estudantes que relataram consumo de bebidas alcoólicas e tabaco. Com relação aos inalantes, maconha, ansiolíticos,

anfetamínicos e crack foram verificados redução, diferentemente do fenômeno do aumento do uso da cocaína. As mudanças não foram uniformes entre as 27 capitais.

O Governo Federal, através do Ministério da Justiça, reconhecendo a necessidade de tratar as drogas não somente como um problema legal, mas também social e de saúde pública tem procurado soluções no âmbito jurídico e educativo-formativo da população, orientando que:

As ações preventivas devem ser pautadas em princípios éticos e pluralidade cultural, orientando-se para a promoção de valores voltados à saúde física e mental, individual e coletiva, ao bem-estar, à integração socioeconômica e a valorização das relações familiares, considerando seus diferentes modelos. (BRASIL, p.14, 2010).

Nicastriv e Ramos (2001) ao discutirem sobre possíveis estratégias para a prevenção ao abuso de drogas destacam três níveis: a prevenção primária que objetiva evitar ou retardar o uso de drogas; a prevenção secundária que é realizada quando o consumo é detectado, ou seja, em indivíduos que já fazem uso de drogas e tem por finalidade evitar que esse uso se torne nocivo e a prevenção terciária, correspondendo ao tratamento do uso nocivo ou da dependência e prioriza ações voltadas a manutenção da abstinência. Entretanto, é possível observar que em algumas abordagens relacionadas às drogas existe uma inadequação entre as estratégias adotadas e o tipo de prevenção necessária. Isso pode significar, por exemplo, que estratégias de prevenção primária podem estar sendo utilizados em situações onde seria necessária a adoção de práticas de prevenção secundária ou terciária.

O Programa Educacional de Resistência as Droga e Violência (PROERD), ação objeto desta pesquisa, enquanto programa de caráter preventivo, inicia suas estratégias de ação desde a infância, apostando na prevenção primária, daí por que privilegiam a escola como locus da intervenção. Para Zanelatto (2004) a prevenção primária relaciona-se há várias ações educacionais que devem ser colocadas em prática de forma consistente, desde a pré-escola até o ensino médio, a partir de uma abordagem transversal, em todo o currículo, visando desenvolver no jovem a consciência crítica, para que tenha condições de avaliar as situações da vida e resistir ao uso e abuso drogas psicoativas causadoras de dependências químicas e de possíveis envolvimento com a cultura da criminalidade.

A vida humana quando posta em situação de risco social passa a ser objeto de intervenção do Estado, conforme os direitos reconhecidos na Constituição Federativa (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Tem sido assim no Brasil, por exemplo, com a implantação em 1996, do Programa Nacional de Direitos Humanos, priorizando o direito à

vida como eixo das políticas sociais, tendo em vista a necessidade da sociedade e do poder público intervir no fenômeno da violência social. Nesse entendimento, têm sido importantes os processos de mobilização social de vários setores da sociedade internacional¹ e nacional² com o objetivo de combater, reduzir e prevenir a violência como fenômeno de saúde pública (OMS, 2002).

Quando a temática é vinculada às crianças e adolescentes, público principal do PROERD em estratégias de prevenção, estudos e pesquisas apontam³ que o acesso deste público às drogas lícitas ou ilícitas muitas vezes ocorrem dentro dos espaços de convivência comunitária, envolvendo os familiares e as pessoas mais próximas do cotidiano de crianças, adolescentes e jovens.

Visando a proteção da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca como necessidade desta faixa etária, a adoção de princípios básicos para a sua formação por serem dotados de direitos à proteção, à segurança, à cidadania, merecedores de prioridade e de cuidados.

Com esse intuito, o governo passou a implementar programas preventivos para uso de drogas entre crianças e adolescentes. Para Schenker e Minayo (2005) a proteção faz parte do contexto das relações primárias e do universo semântico das políticas sociais. Dentre os principais programas de prevenção voltados para o público jovem, segundo Pereira (2008), o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência - PROERD, figura como um dos principais exemplos.

O processo de identificação com a temática ocorreu na minha atuação como policial educadora do PROERD, no ano de 2008, em escolas de Campina Grande. Essa nova experiência diferenciou-se da atuação vivenciada até então no Centro de Operações da Polícia Militar em Campina Grande, como Operadora de Rádio, lidando diretamente com os policiais do Rádio Patrulhamento, das Forças Militares denominadas como especializadas (BOPE, Rotam e Força Tática), em apoio às atividades de cunho repressivo. Neste processo de mudanças de atuação, vivendo experiências gratificantes e também dificuldades em sala de

¹ A Declaração sobre o fomento à juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão dos povos (1965), o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1995), a Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as crianças do Mundo (2000-2010), Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002) e a Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

² Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Paz nas Escolas (1997), Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2002), Pacto pela Paz (2003), Programa Escola que Protege (2004).

³ (Abramovay, 2002)

aula, senti a necessidade de compreender cientificamente as possibilidades e os limites da atuação do Policial Militar na função de educador, através de um programa de prevenção às drogas, envolvendo a escola. Surgiram inquietações e necessidades de investigar e entender até que ponto o PROERD, um programa com uma característica tão particular – ter policiais como educadores - em ações educativas, cumpria com os seus objetivos enquanto programa educacional? Como é possível no contexto do Estado Democrático de Direito articular ações de segurança e educação numa perspectiva educação para a cidadania? Do ponto de vista profissional como os policiais militares entendem e convivem com esta nova função de Educador no contexto escolar para promover a proteção da vida humana?

Tais situações vivenciadas em minha prática profissional permitiram constatar que havia poucos estudos que articulassem ação policial como prática educativa e prevenção ao uso de drogas no campo das políticas educacionais, favorecendo a manutenção do paradigma no meio social da ação policial voltada à repressão. Além de tudo, concordamos com Balestreri (1998, p. 25) quando diz que “falar sobre protagonismo policial no campo dos Direitos Humanos, além de provocar o intelecto como só o fazem os mais novos e desafiadores paradigmas, gera uma satisfatória sensação de enorme esperança”.

Conforme relata Perovano (2006) a ação de prevenção ao uso/abuso de drogas e a adoção da concepção de educação para a paz em diversos contextos, tem sido, consideradas conforme pesquisas realizadas pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e através do Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) como a melhor solução encontrada para a educação preventiva de alunos nas faixas etárias entre 09 a 12 anos de idade.

A implantação do PROERD no Brasil deu-se através de cursos específicos ministrados pelo Centro de Treinamento do DARE/Los Angeles para integrantes das Polícias Militares de São Paulo e do Rio de Janeiro, em 1992.

O DARE é um programa escolar de prevenção ao uso de tabaco, álcool e outras drogas e que também procura desenvolver técnicas eficientes de resistência ao envolvimento com gangues e violência. As atividades são direcionadas aos alunos com idades entre 10 e 11 anos, uma vez que se acredita que essa é a idade em que há uma receptividade maior da mensagem antidrogas, antes de experimentá-las. O programa é focado no ensino aos estudantes de habilidades para reconhecer e resistir às pressões sociais para usar drogas. Além disso, as lições procuram desenvolver a autoestima, habilidades de comunicação, avaliação de riscos, tomada de decisões e

identificação de alternativas positivas ao uso de drogas. (OLIVEIRA, 2008, p.9).

O DARE foi importado para o Brasil com poucas adaptações para vários Estados da Federação, vinculado ao Conselho Nacional dos Comandantes Gerais das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares do Brasil, conforme Regimento Interno da Câmara Técnica de Estratégias de Prevenção às Drogas e à Violência, de 02 de novembro de 2004. No processo de implementação foram realizados capacitações de policiais militares nos diversos Estados da Federação para que eles pudessem atuar nas suas comunidades. Atualmente é desenvolvido em todos os Estados do País pelas suas respectivas Polícias Militares, tendo mais de quatro milhões de crianças participados de suas aulas.

As atividades do PROERD na Polícia Militar da Paraíba começaram a ser executadas em março de 2000, regidas pela Resolução nº. 0006/2003-GCG datada de 27 de agosto de 2003, publicado em Boletim PM nº. 0163 de 03 de setembro de 2003 e foram regulamentadas através da Lei Complementar 87 de 03 de dezembro de 2008. Implantado como a mais nova estratégia da Corporação para promover e garantir a segurança do cidadão, uma vez que foi definido como sendo de alta prioridade de parceria estratégica para ações de prevenção primária o âmbito do Sistema Nacional Antidrogas (SISNAD, 2006). Conforme o Art. 3º da resolução 006/20003 “O PROERD é um programa educativo que tem como finalidade promover a integração entre a Polícia Militar da Paraíba, a escola, a família e a comunidade, para juntos enfrentarem a problemática das drogas e da violência e estabelecer a empatia da comunidade com uma Polícia Cidadã”.

Atualmente, a estrutura organizacional do PROERD na Paraíba está dividida por Coordenações, Chefia Regional e Instrutores. A Coordenadora Estadual é a Capitã Polyana Laura Cardoso Sena Amaral, responsável pela atuação do Programa no Estado e por Chefias Regionais, que são divididos por Batalhões, localizados nas várias cidades da Paraíba onde o programa é realizado. Em Campina Grande existem atualmente duas Chefias, uma no 2º Batalhão de Polícia Militar, que tem como Coordenador o Sgt Edgley Queiroga e outra, no 10º Batalhão de Polícia Militar, coordenada pelo Major João Batista Leite Guimarães responsável pelas cidades circunvizinhas.

Em Campina Grande, o PROERD é realizado em Escolas Municipais, Estaduais e da iniciativa privada, por intermédio de um Protocolo de Intenções firmado entre a Polícia Militar e as Secretarias de Educação, no caso das escolas públicas e a instituição privada

interessada, no caso das escolas particulares. Tem como objetivo propiciar que a criança, o adolescente e o jovem reflitam acerca da importância de manter-se longe das drogas e da violência com lições lúdicas e práticas de valorização à vida, além de oferecer informações sobre temas como violência, tipos e efeitos das drogas lícitas e ilícitas no organismo, na vida escolar e comunitária. É aplicado por Policiais Militares em escolas públicas ou particulares, voltados para estudantes da educação infantil, do 5º e do 7º ano do ensino fundamental e aos pais.

O processo de seleção para educador PROERD é composto por uma prova escrita e uma entrevista, o candidato deve enquadrar-se nos seguintes quesitos: ter concluído, no mínimo, o ensino médio; ter facilidade de expressão; não ser fumante, não fazer uso abusivo de álcool e ter experiência educacional. Após o processo seletivo são realizados Cursos de Formação de Instrutores, com duração de 80 h/a durante duas semanas.

A programação curricular do curso de Formação para Educadores PROERD contém disciplinas como didática, psicologia, metodologia de ensino entre outras, que são ministradas por mentores⁴, professores civis⁵ e por Policiais Militares que já são educadores do programa, mostrando na prática, aulas, como exemplos a serem seguidos.

A formação dos policiais educadores segue uma pedagogia diferente das demais oferecidos pela PMPB, ao invés de se utilizar o posto ou graduação seguida pelo nome de guerra (que muitas vezes é o sobrenome do policial) este é substituído pela palavra “policial”. Assim, dentro das salas de aula, quem realizava o Programa não era a Soldado Juliana, mas sim a policial Juliana. Esta substituição tem como objetivo minimizar as diferenças oriundas da graduação hierárquica, tornando o momento mais descontraído, diminuindo as formalidades que o mundo militar impõe. As diferentes atividades oferecidas durante o curso objetivam desenvolver um lado do policial que é relegado durante sua formação inicial, mais humanizado, que desperte a emoção, com brincadeiras, danças, participação em peças teatrais, para aproximá-lo do mundo da criança e do adolescente. Os Policiais Militares participantes do curso de formação são avaliados pelos mentores e ao ser aprovado, torna-se Educador do PROERD, estando apto a realizar o Programa nas Escolas. O início do Programa nas escolas é

⁴ São os Policiais Militares educadores do PROERD, que participaram de um curso de formação de Mentores e foram habilitados a serem formadores em cursos de educadores PROERD. .

⁵ Assim chamados os professores que não fazem parte da Instituição Policial Militar.

precedido por reuniões com pais e educadores, no sentido de divulgar as ações que serão desenvolvidas e orientar o engajamento e a participação de todos no processo.

A presença do Policial Militar uniformizado em sala de aula, na função de educador, é uma das especificidades deste Programa, mostrando uma atuação do profissional em escolas diferente do que comumente a sociedade está acostumada. Entender essa relação é importante, pois, o modelo preventivo de segurança cidadã faz parte dos anseios da sociedade que tem cobrado uma postura protetiva dos órgãos de Segurança Pública.

A inserção do Policial Militar nas escolas propicia uma aproximação da instituição com a comunidade, podendo alterar as barreiras de relacionamentos existentes entre polícia e sociedade civil, oriundas de práticas de repressão historicamente relatadas na atuação policial militar. Segundo estudos de Perovano (2006) a aplicação do PROERD, em sala de aula, com um policial fardado, permite uma aproximação entre a polícia e a criança, quebrando o estigma do policial como repressor, inculcado na criança, em muitos casos, pelos pais, que propicia uma repulsa não só de policiais, mas de algumas autoridades instituídas, como pai, mãe até mesmo o professor.

Ações de prevenção à violência no contexto escolar são fundamentais para reflexão da comunidade escolar sobre a temática, pois conforme Candau (1998) a vivência de casos de violência, herança da sociedade externa à escola, em muitos momentos impedem que educadores percebam como a cultura escolar também constitui fonte de violência, já que se trata de um fenômeno complexo, multicausal e plurifacetado.

Com o assédio do narcotráfico em relação às escolas tem havido a necessidade de questionar se a presença da violência é questão de segurança (patrulha escolar, alarmes, grades, correntes e cadeados, detectores de metal e revista de policiais) ou de proposta político-pedagógica (resgate do aluno como sujeito do processo educativo, práticas participativas, grêmios e conselhos escolares, atividades culturais, dentre outras). Para Candau (2002, p. 156)

Para enfrentar uma cultura da violência, consideramos ser necessário promover, em todos os âmbitos da vida, individual, familiar, grupal e social, uma cultura dos direitos humanos. Somente assim acreditamos ser possível construir uma sociabilidade que tenha seu fundamento na afirmação cotidiana da dignidade de toda pessoa humana.

Esta pesquisa teve como intuito analisar a atuação do PROERD em uma Escola de Ensino Fundamental, localizada no bairro de José Pinheiro em Campina Grande-PB e a ação educativa dos policiais militares que atuaram junto ao programa durante o período

pesquisado. A proposta de pesquisa tem como objetivos específicos: a) Identificar os limites e potencialidades do PROERD na realidade educacional brasileira e campinense; b) Identificar junto à comunidade escolar da instituição lócus de atuação a experiência do PROERD no contexto escolar; c) Verificar se o PROERD tem contribuído para prevenir a violência e o uso de drogas; d) Analisar a dimensão educativa dos policiais militares junto ao PROERD.

Trata-se de uma pesquisa exploratória para permitir um maior contato entre o pesquisador com o tema pesquisado através da realidade educacional, visto que este assunto exige um trabalho investigativo de aproximação com a realidade e os sujeitos. (GIL, 2005).

Como abordagem metodológica de investigação para a realização da pesquisa, a modalidade escolhida foi um estudo de caso qualitativo. Na definição de Yin (2005, p.320), “um estudo de caso é uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Nesse sentido, a investigação decorre em ambiente natural, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de coleta diversificados: entrevistas, questionários, registros de áudio, documentos, entre outros (COUTINHO 2002 e CHAVES 2004). A escolha da instituição lócus da pesquisa deu-se por ser uma escola na cidade de Campina Grande onde o PROERD tem sido realizado de forma sistemática desde o ano de 2006. Os sujeitos da pesquisa foram gestores, professores das salas atendidas, alunos e os policiais militares que realizaram o programa na Escola.

A estrutura física do prédio têm 41 dependências, divididas em salas de aula, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros e pátio. A Instituição Escolar conta com 52 funcionários, sendo: 23 professores, 03 secretários, 07 agentes de serviços gerais, 04 inspetores, além da gestora e gestora adjunta. Todos os professores da escola tem nível superior nas áreas de atuação. As profissionais da escola, entrevistadas nesta pesquisa, tem cursos de pós-graduação em nível de especialização. A instituição escolar localiza-se no Bairro de José Pinheiro, na zona leste, que é um logradouro residencial e industrial de Campina Grande. Segundo estudos de Silva e Chao (2009) sua população atinge 17.048 habitantes, sendo considerado um dos mais antigos e populosos bairros da cidade. Caracteriza-se por ter o segundo maior comércio do município, além de várias indústrias calçadistas. A renda per capita é de aproximadamente R\$ 385,55 de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2000). Conforme Silva e Chao (2009) o local é considerado um dos

mais violentos do município. De acordo com Santos (2010) está em primeiro lugar em casos de homicídios e em relação ao tráfico de drogas, têm o maior índice de pessoas atuadas em flagrante nos últimos 03 anos. Conforme observamos nesta pesquisa, o trabalho preventivo do Policial Militar em bairros periféricos, contribui para derrubar estigmas entre alguns Policiais Militares de que a maioria da população desses bairros estão envolvidos com a marginalidade, propiciando uma atuação mais voltada aos direitos humanos.

Conforme Perovano (2008) estudar a realização de um programa educacional, voltado para a prevenção do uso indevido de drogas e violência por crianças e adolescentes é de fundamental importância para verificar suas potencialidades e os aspectos que necessitam de aperfeiçoamento, dada a relevância de programas preventivos para a contribuição no bem estar de crianças e adolescentes.

A relevância do tema é clara, em meio a uma sociedade que apresenta altas taxas de jovens e adolescentes fazendo uso abusivo de drogas, tendo com isso, prejuízos de ordem social e o aumento do número de casos de violências, conforme atestam Zaluar (2001) e Candau (2005).

O recorte temporal utilizado nesta pesquisa compreende a realização do programa na instituição escolhida, do ano de 2006 até 2013. Para isso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com a gestora, as professoras que acompanharam o programa e com os policiais educadores que realizaram o PROERD na Instituição, para colher depoimentos relativos às impressões e representações acerca do PROERD, que serão organizados e analisados com intuito de entender práticas e discursos sobre o tema em questão.

As entrevistas semiestruturadas constituem-se na técnica privilegiada adotada para este estudo. A fala e a linguagem são as matérias-primas fundamentais que permitem a veiculação tanto dos significados e das intenções, quanto dos aspectos estruturais presentes nos processos sociais (MINAYO, 1993). Segundo Zaia Brandão (2000, p. 8), a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. Também foram realizados questionários com 15 (quinze) alunos que participaram do PROERD no ano de 2013, para identificar os conhecimentos sobre drogas adquiridos pelos mesmos e como o PROERD contribuiu para esse aprendizado. Foram utilizadas ainda a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para análise dos dados utilizamos o método análise de conteúdo, que para Olabuenaga e Ispizúa (1989) trata-se de

uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social que seriam inacessíveis se analisados de outra forma.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. O **primeiro** trata da introdução com a apresentação da pesquisa. O **segundo capítulo** foi estruturado em duas partes, a primeira, apresenta uma abordagem sobre a violência em seus diversos aspectos; sobre o consumo de drogas como fatores de produção da violência; adolescência, drogas e violências e a escola como espaço de práticas preventivas às violências e às drogas. A segunda parte aborda a segurança cidadã e direitos humanos, em discussões sobre segurança pública, Polícia Comunitária e Segurança Humana. O **terceiro capítulo** intitulado denominado Estado, política educacional e educação para prevenção a violência, aborda as políticas educacionais sob a égide do Estado neoliberal; a educação para a cidadania na LDB; nos PCN'S; PNE e a escola como prática de prevenção à violência. O **quarto capítulo** trata da política de drogas no Brasil e o **quinto capítulo** trata da atuação educativa da polícia militar na prevenção às drogas na escola com a análise da atuação do PROERD em Campina Grande, especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental lócus da pesquisa.

2 VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR, DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA HUMANA

Desde a Década da Cultura de Paz (2000-2010) que as Nações Unidas têm promovido programas, seminários e publicações sensibilizando o mundo para a necessidade de uma mobilização em defesa da cultura de paz. Em defesa da vida, a construção da paz se apresenta como um ideal no cenário internacional e nacional, principalmente após as guerras, os genocídios e os regimes ditatoriais ao longo do século XX. Diante disso:

A Carta das Nações Unidas assinada em 26 de junho de 1945, e ratificada por 51 países em 24 de outubro de 1945, coloca como grandes desafios das nações: “[...] preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra [...] praticar a tolerância entre os povos [...] e manter a paz e à segurança internacional” [...] (BRASIL, 2006, p.17).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proclama no artigo 3º que “toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. (BRASIL, 2006, p.42). Entretanto, o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002, p.1) tem diagnosticado o fenômeno da violência como “um flagelo universal”, uma vez que cerca de 1,6 milhão de pessoas perdem suas vidas devido à violência, se transformando num problema de saúde e segurança. Enquanto fenômeno social complexo e difuso, afeta diferentes segmentos sociais e se manifesta de forma extensiva e multidimensional.

Na quadragésima nona Assembleia Mundial de Saúde a violência foi reconhecida como um dos principais problemas mundiais de saúde pública, exigindo esforços em todos os níveis de governos para que se possa enfrentar de maneira global, envolvendo ações diferenciadas de respostas para a promoção da vida. Para tanto, o relatório insiste que se trata de um fenômeno previsível e evitável, que mesmo complexo e extenso em suas razões, é possível identificar as múltiplas causas e motivos, inovando formas e níveis de prevenção a serem implementadas pelos governos e a sociedade.

Dentre as recomendações para ação aponta o Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde (2002): aperfeiçoar a capacidade de coletar dados e desenvolver diagnósticos capazes de identificar a complexidade do fenômeno; definir a partir das causas estudadas prioridades nas ações articuladas; desenvolver um plano de ação para prevenção contra a violência em níveis primário, secundário e terciário; promover serviços de apoio e reabilitação das vítimas,

integrando com as redes de saúde, educação, assim como com agências internacionais e nacionais, governos e sociedade civil.

As Décadas, da Cultura de Paz (2000-2010) e da Educação em Direitos Humanos (1995-2004) foram aprovadas com vistas a construir compromissos de políticas públicas que impactem sobre a violência, a promoção e a defesa da vida. O presente capítulo está estruturado de modo a conceituar a violência, contextualizar o fenômeno no mundo e no Brasil, para então poder conceituar a violência na/da escola, introduzindo então a problemática das drogas e seus impactos na saúde, na preservação da vida, exigindo políticas e ações integradas preventivas que atravessam as políticas públicas e a prática escolar.

2.1 VIOLÊNCIA SOCIAL: CONCEITOS, CENÁRIOS E AÇÕES PREVENTIVAS

O fenômeno da violência não é uma ocorrência nova, relatos históricos retratam que atos violentos sempre fizeram parte da convivência da humanidade. Diversos motivos são apontados como causas, sociais, econômicas, psicológicas, etc. A diferenciação entre os seus vários conceitos não é uma tarefa fácil e geralmente esta relacionada à área de estudo ou aos tipos de violência. A Organização Mundial da Saúde OMS (2002) diferencia a violência pelo modelo ecológico nos seguintes níveis de: individual, relacional, comunitário e social. Destacariamos ainda, o nível institucional, que afeta as várias instituições como escola, família, organizações policiais, etc.

No contexto social a palavra violência tem significados diferentes, geralmente o seu conceito está vinculado à ideia de crime, como homicídios, estupros, lesões corporais. Condutas descritas no Código Penal Brasileiro, que causam no seio da sociedade grande repulsa social. Para Candau (1998, p. 14), a motivação para as práticas de violências estão relacionadas ao:

[...] intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas consequências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a escandalosa concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e o desemprego.

Várias são as causas que podem influenciar na decisão do homem em agir violentamente, abarcando um leque muito vasto de comportamentos, atitudes e crenças. Para compreender o conceito da violência na atualidade é preciso, portanto, recorrer aos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, os quais permitem entender a polissemia

que envolve o seu significado. Nesse sentido, apresentaremos como alguns autores conceituam violência, entendimento importante para o nosso estudo.

O Professor e Sociólogo Leon (2010) afirma que o termo violência é polissêmico, o qual se usa de múltiplas maneiras para definir diversos comportamentos, segundo ele, para os estudiosos da América Latina há basicamente três tipos de violências: a estrutural, a psicológica, a física, que são:

Por violência estructural muchos autores se refieren a las condiciones sociales que representan una agrésion contra el ser humano y su calidad de vida. La idea de la violencia estructural fue desarrollada por los cultores de la criminología crítica” em uma resposta al pensamiento individualista de la criminología tradicional que tendia a centrarse em las personas y olvidarse o subestimar el entorno social em el cual viviam. [...] a violência psicológica como uma agressão emocional hacia outra persona y que puede ser activa o passiva, que pode darse como acción o por omisión, como ofensa psicológica. (LEON, 2010, p. 30).

Conforme destaca o autor, a proposta de violência estrutural busca explicação nos fatores externos ao indivíduo, focando no meio do ambiente, na estrutura social e cultural, para compreender e justificar certos comportamentos violentos individuais, visto como uma resposta às condições sociais que as pessoas são submetidas, como desemprego, pobreza, carência de serviços básicos, sendo assim, um condicionante estrutural para a sua ocorrência. Segundo o autor, este conceito é uma crítica à criminologia tradicional que apenas aceita como condição para as práticas de violência o indivíduo, sem levar em conta a sua condição social.

Para Misse (2006, p.10) a violência é “um ato que viola a integridade de um indivíduo (do latim violens), que não lhe permite a reação e que, portanto, transforma-o em mero objeto, numa coisa qualquer a que se pode fazer o que quiser”. Nesse sentido, a vítima não tem como esboçar reação, é impotente diante do ato ao qual é submetido.

Para Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p.18), entretanto, a violência é “a intervenção física voluntária de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo, cuja finalidade seja destruir, ofender e coagir”. Esse enfoque da violência também remete a intencionalidade do autor e a intervenção física voluntária, quando ela cita a ofensa, coaduna com o conceito da OMS.

Compartilhamos da observação de Spósito (1998) ao qual evidencia que o conceito de violência é extremamente difícil para exprimir, podendo ser conceituado como todo ato que implica na ruptura de um nexu social pelo uso da força, que pode ter várias

dimensões, físicas, psicológica, social, etc. As violências psicológicas abrangem vários tipos de comportamentos violentos, desde ameaças, agressão verbal, abandono de crianças, etc.

Pain (2012, p.22) define a violência como “tudo que comporte abuso: de atitudes, nas relações, na vida cotidiana, na família, na escola”. Nesse sentido, o autor também engloba as violências simbólicas, verbais, etc. Esquierro (2011) por sua vez, ressalta que a violência apresenta três dimensões, o físico, onde pode ser contra o outro ou contra si, a violência institucional, que impedem que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais e as incivilidades e micro violências, que são aquelas que ocorrem no dia-a-dia.

Já para Abramovay (2002, p. 27) violência é considerada uma:

[...] intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros ou de grupos e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios, até a violência no trânsito disfarçada sob a denominação de 'acidentes', além das diversas formas de agressão sexual. Compreende igualmente todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

A Organização Mundial de Saúde OMS (2002, p. 4) define a violência como:

[...] o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Os conceitos apresentados abrangem concepções amplas de violência, com várias dimensões de sua prática, chamando atenção que a violência não se resume a atos praticados individualmente, mas também contemplam ações, ameaças e abuso de poder exercidos no âmbito da família, da comunidade e das instituições. Além dos conceitos aqui citados, vários estudos tentam conceituar o fenômeno da violência, tornando uma tarefa impossível o acolhimento de um conceito único. Entretanto, no geral, entende-se violência como ações imposta pela força ou poder, simbólica ou física, intencional, que venha a causar a morte, ou danos físicos e/ou psicológicos a outrem.

Para discutir violência é fundamental pensar nas suas modalidades, no contexto social e suas consequências, no uso do termo no senso comum, além de entender sua relevância no meio acadêmico. Porém, de toda forma, violência implica a relação de poder e as relações políticas, bem como a cultura e o sistema simbólico de relações sociais. Diante dos vários conceitos aqui exposto, entendemos que a categoria violência encerra, pois, leituras

diferenciadas, sendo abordada sob diferentes critérios e perspectivas. Portanto, não se pode tratar da violência, mas de violências que se configuram em contextos e situações particulares.

Santos (1995, p. 281) ao tentar explicar a “infindável reprodução na sociedade brasileira atual” do fenômeno da violência implica em decifrar a complexidade das relações sociais, envolvendo as relações e redes de poderes, as interações conflituosas entre os segmentos e as classes sociais, as relações de gênero e étnicas, dentre outras.

O recurso à força ou uso abusivo do poder como forma de coerção ou o dano físico, moral, econômico, material ou psicológico, causado ao outrem prescinde do reconhecimento das normas e leis vigentes, desses parâmetros éticos e jurídicos que fazem parte do corpo social. Pois a violência como afirma Santos (1995, p. 291) “impede o reconhecimento do outro como sujeito de dignidade e direitos”.

Adorno (1995) por sua vez, ressalta a relação entre o fenômeno da violência e o contexto histórico cultural. Para ele, o fenômeno da violência social demonstra que ainda persiste na sociedade brasileira práticas e atitudes enraizadas em comportamentos e costumes fruto da herança autoritária histórica. Desde os conflitos que permearam os mais de 500 anos de história social que a violência, não só aquela relacionada à criminalidade tem sido experienciada de diferentes formas. Como foram apresentados, os cenários da violência se espraiam de forma generalizada do âmbito individual ao institucional e comunitário, daí as ações de enfrentamento, da intervenção repressiva à preventiva exigir ações articuladas em diferentes níveis, espaços e sujeitos diferenciados.

Trazendo a discussão para o âmbito da escola, observamos que as manifestações da violência na escola vêm sendo tipificadas, de forma ampla, em: violência física, violência psicológica, violência sexual, negligência e abandono. (ASSIS, CONSTATINO e AVANCI, 2010). Outros diferenciam em: violência contra si mesmo, violência interpessoal e violência comunitária (OMS, 2002).

Candau (2005) alerta para três aspectos relacionados à temática: que não se pode dissociar a questão da violência na escola da problemática da violência presente na sociedade; a questão da violência só pode ser compreendida a partir de sua complexidade multicausal, pois não apresenta só uma dimensão estrutural, mas também cultural. Ambas estão intimamente articuladas e por fim, as relações violência e escola não podem ser concebidas

como um processo de fora para dentro, a violência presente na sociedade, adentra a escola como um processo gerado no seu interior que também produz violência.

A natureza da instituição escola exige ações que ao mesmo tempo em que diagnostica o fenômeno, promove níveis de prevenção primária e educa no sentido de prever a mudança de mentalidades, de atitudes e comportamentos. Para os objetivos desse estudo nos detivemos sobre a questão da violência no contexto escolar, já que a sua prevenção é um dos objetivos do PROERD, programa objeto de análise durante a pesquisa.

2.1.1 Violências na e da escola e a escola

O fenômeno da violência tem alcançado a escola gerando estudos e pesquisas de modo a criar mecanismos preventivos. (CANDAU, LUCINDA e NASCIMENTO, 1999; ABRAMOVAY e RUA, 2002; SASTRE, 2009; MINAYO, CONSTATINO e AVANCI, 2010; dentre outros).

No cotidiano da escola as manifestações de violências acontecem de variadas formas, desde as que acontecem no nível pessoal, interpessoal, institucional e comunitário. Comumente os meios de comunicação de massa divulgam situações de práticas de violências na e da escola. Estudos realizados por Zenaide (2004) demonstram que a violência na escola pode ocorrer entre estudantes, entre estudantes e professores ou vice versa, entre professores e gestão, entre escola e sociedade, podendo ser tipificadas, segundo Abramovay (2012) em: micro violências ou incivilidades e violência simbólica.

Para Pinheiro (2007, p. 124) as violências praticadas pelos profissionais da escola envolvem: “formas cruéis e humilhantes de punição ou tratamento, violência sexual e baseada no gênero e intimidação ostensiva (bullying)”. Já as violências praticadas por crianças e jovens, envolvem: bullying, violência sexual e de gênero, brigas com ou sem o uso de armas de fogo.

Abramovay (2012, p. 49) esclarece sobre o uso generalizado do conceito de bullying no contexto escolar, influenciado pela forma corriqueira da expressão usada pelos meios de comunicação de massa.

O conceito de bullying abarca desde apelidos de mau gosto até agressões físicas, designando situações, primordialmente entre jovens, que levam uma pessoa ou um grupo a realizar atos repetidos de violência simbólica, psicológica e/ou física contra um terceiro, para isolá-lo, humilhá-lo e /ou depreciá-lo (FANTE, 2005 e RISTUM, 2008 apud ABRAMOVAY, 2012, p. 49).

Em relação aos castigos corporais, Pinheiro (2007, p. 124) esclarece que os mesmos envolvem “a força física com a intencionalidade de causar dor ou desconforto em algum grau”. Para o Comitê dos Direitos da Criança, criado com a Convenção dos Direitos da Criança, “todas as formas de castigo corporal são invariavelmente degradantes”. Os relatórios regionais na Europa apontam, segundo Pinheiro (2007, p. 125) para necessidade de “se eliminar a prática dos castigos corporais nas escolas”. As variedades formas de violência no contexto escolar são diariamente divulgadas por diferentes meios como a mídia, estudos e pesquisas, que vão desde as conhecidas, agressões verbais, ameaças, roubos, agressão física, dentre outras.

Sobre as práticas da violência Candau (1988), observa que algumas situações como interferência de grupos externos à escola, a depredação escolar, brigas e agressões entre alunos, entre alunos e adultos e a violência familiar, são as situações mais relatadas nas pesquisas científicas voltadas para o tema. A depredação escolar, ou seja, a destruição dos prédios públicos, segundo a autora, pode ser decorrente, da falta, em parte dos jovens do não aprendizado da importância da preservação dos bens públicos, consequência da convivência em espaços com baixa qualidade na estrutura física e o não desenvolvimento do sentimento de responsabilidade com os bens coletivos. Outra relação possível está relacionada à depredação como forma de contestação ou a negação ao cumprimento às regras, geralmente oriundas de grupos organizados, conhecidas como gangues ou galeras.

As brigas e agressões entre alunos são os tipos de violências mais relatadas por professores, alunos e na mídia. Pain (2010) ao analisar os conflitos que levam a atos de violências no chão da escola observa que na escola verificam-se vários tipos de agressão direta ou indireta, chegando-se, inclusive, a autoagressão, compactados em uma formatação em que todas as questões giram em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que concerne particularmente à sua identidade de superfície.

Candau (1998) observa que a violência familiar mesmo não ocorrendo dentro do contexto escolar, interfere significativamente no cotidiano escolar, pois o comportamento dos alunos que passam por situações violentas em casa, como ameaças, agressões físicas, que presenciam agressões contra familiares (pai, mãe, irmãos, parentes próximos) são altamente afetados, corroborando com a pesquisa de Maldonado (2005, p. 360) sobre o comportamento agressivo das crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica, a autora relata que:

Há no geral, maior incidência de severidade de exposição à violência doméstica nas crianças do sexo masculino que apresentaram comportamento agressivo na escola, quando comparadas às crianças do mesmo sexo que não apresentam tal comportamento.

Mesmo a pesquisa citada ter sido realizada apenas com crianças do sexo masculino, o resultado nos remete ao entendimento que a exposição das crianças a situações violentas, pode interferir negativamente no convívio social da criança no ambiente escolar. Charlot (2002) ressalta que em várias pesquisas realizadas em escolas que apresentaram maiores índices de violências, era claro um clima de tensão dentro da Instituição, onde qualquer incidente poderia detonar uma situação de violência na escola, nesse sentido, ele defende que trabalhos preventivos no contexto escolar precisam trabalhar para diminuir estas tensões.

Para Charlot (2002) o fenômeno violência escolar não é novo, desde o século XIX já existiam relatos de violências nas escolas, o que mudou foi à forma como ela se apresenta, ao passar dos anos, foram se tornando mais graves, como estupros, homicídios, tráfico de drogas, etc. Contribuindo para o que ele chamou de angústia social, face à violência escolar. Para ele a idade dos envolvidos também impressiona, pois:

[...] Os menores envolvidos nos casos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 8 a 13 anos, às vezes revelam-se violentos até entre os adultos; professoras de escola maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violências em crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face à violência escolar. (CHARLOT, 2002, p. 432)

Diante de variáveis casos de violência é preciso diferenciar o conceito de violência **na** escola, violência **à** escola e **da** escola. Charlot (2002) denomina violência **na** escola aquela produzida dentro do espaço escolar, que não está relacionada diretamente às atividades da instituição de ensino, como roubos, estupros, agressões físicas, tráfico, entre outras, que poderiam acontecer em qualquer outro lugar. A violência **à** escola está vinculada à natureza e as atividades da instituição escolar, onde são vítimas os funcionários da escola e o patrimônio físico da instituição de ensino, casos onde alunos agredem professores, destroem a escola, etc.

A violência **da** escola que ele denomina como simbólica e institucional, refere-se a casos que tem como autores agentes que fazem parte da escola contra discentes, são exemplos desde a forma como as cadeiras são colocadas em salas, atribuição de notas, atos racistas, entre outros.

Esta distinção é necessária para a compreensão dos atos que envolvem a violência, se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e da escola. (CHARLOT, 2002, p.432).

Debarbieux (2002) sobre o conceito violência no contexto escolar é a favor de uma definição ampla de violência, incluindo atos de delinquência que não são necessariamente puníveis pelo sistema jurídico. O autor afirma que as vozes das vítimas devem ser ouvidas, principalmente as que relatam incidentes múltiplos causadores de estresses, que não tem a mesma punição de agressões físicas brutais. Os conceitos restritos de violência escolar tendem a reduzir aos casos aos moldes do código penal, com isso, corre-se o risco de só lidar com a violência escolar em termos penais. Charlot (2002, p. 04) advoga pela importância da distinção entre violência, agressão e agressividade.

A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva a angústia e a agressividade. A agressão é um ato que implica uma mentalidade física ou mental [...] A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação.

Nesse sentido a agressão utiliza a força apenas de forma instrumental, em muitos casos, apenas com ameaças, se o indivíduo não reage, não é ferido. O autor destaca que a agressão e o conflito são inerentes a conduta humana e o importante é saber quais são as formas de expressões aceitáveis da agressividade e do conflito. Para Chartot (2002, p. 436),

É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar que causa problemas e que causa muito mais ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência ficando bem entendido que violência será bem mais provável quando a palavra de tornar impossível.

A reflexão sobre as causas e a práticas de atos violentos no contexto escolar é uma tarefa difícil já que muitas podem ser as motivações que levam um indivíduo a praticar

violências, nesse sentido, podemos trabalhar para oferecer pistas que nos permitam, embasados em alguns estudos científicos, destacar alguns aspectos que colaboram para esses comportamentos considerados como violentos.

Relatórios como violência e saúde da OMS (2002) e violência contra criança e adolescente Pinheiro (2007), apontam como causas da violência que se manifesta no ambiente escolar: a desproporcionalidade entre fatores de riscos (vínculos sociais fracos, consumo de drogas, disciplina rígida, baixo acompanhamento dos pais, etc.) e fatores de proteção, uma vez que os fatores de riscos não operam de forma isolada; a vulnerabilidade de crianças (razões de gênero, pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem, etc.).

Por outro lado, Charlot (2002) aponta como ponto chave da questão a função social da escola. A partir dos anos 60, pouco a pouco, a escola passou a ser vista como caminho para o êxito social, nesse sentido, os jovens creditam à escola as possibilidades profissionais futuras, com isso, a escola deixou de estar relacionada a um local de prazer. “O distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite ascender a uma vida desejável, ou ao menos normal e o vazio da escola no dia-a-dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não tem sentido para ele)”. Para Barata (2002, p. 172).

O sistema escolar, no conjunto que vai da instrução elementar à média e à superior, reflete a estrutura vertical da sociedade e contribui para criá-la e para conservá-la, através de mecanismos de seleção, discriminação e marginalização. As pesquisas na matéria mostram que, nas sociedades capitalistas, mesmo nas mais avançadas a distribuição de sanções positivas (acesso aos níveis relativamente mais elevados de instrução) é inversamente proporcional à consistência numérica dos estratos sociais, e que, correspondentemente, as sanções negativas (repetição de anos, desclassificação, inserção em escolas especiais), aumentam de modo desproporcional quando desce aos níveis inferiores da escala social, com elevadíssimos percentuais no caso de jovens provenientes de zonas de marginalização social (slums, negros, trabalhadores, estrangeiros)

Diante desta realidade, os alunos das classes sociais economicamente mais baixas pode não interpretar o processo de ensino-aprendizagem como uma condição de desenvolvimento pessoal e social, como condição de acesso ao processo de mobilidade social, nem como fator de convivência prazerosa que facilita e promove a sociabilidade necessária para a vida em sociedade. As práticas de ascensão social que passam ao lado das formas institucionais contribuem para desistência da escola, além do mais, as velhas críticas apontam,

também, para o distanciamento entre escola e realidade social gerando estranhamentos e a busca de outras formas de sociabilidades. Muitas vezes esse sentimento de estranhamento pode gerar ações reativas como depredação, agressão verbal, crises e revoltas em relação à instituição escola.

A relação central na escola aluno/ professor, precisa ser bem estudada quando se analisa violência no contexto escolar, pois em várias pesquisas realizadas, quase não existem relatos de violências cometidas por alunos que sentem prazer no ato de estudar. Nessa linha de raciocínio, Debarbieux (2002) chama a atenção para a forma como são abordados os chamados fatores de risco para a violência escolar, que pode estigmatizar uma boa parte da população descrita como de risco. Só analisando o contexto e uma multiplicidade de fatores é que se pode ter uma ideia de um ambiente com probabilidades de eventos violentos no interior da escola. O autor afirma que ao contrário de investigar as características individuais dos alunos e explicar seus perfis de risco, devem-se focar as características que fazem que uma escola corra ou não o risco de ver-se envolvida em violência.

Segundo Debarbieux (2002) resultados de pesquisas demonstram que as escolas em locais periféricos, com menor poder aquisitivo, em alguns casos, tendem a expressar violências de uma forma mais forte, principalmente àquelas relacionadas com os processos de exclusão e incivilidades. As pesquisas demonstram também, que as escolas que tem uma maior rotatividade de professores, cortes de funcionários e desorganização internas são também as que apresentam índices maiores de violências, o que significa que fica difícil criar uma cultura escolar pautada na paz, em escolas que não funcionam a contento com a dignidade e os direitos básicos do cidadão.

As pesquisas na área demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e microssociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou das políticas públicas quanto endógenas associadas a graus de organização e de desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por fora das políticas externas, nem tão pouco populares que em si mesmas, representam um perigo. (DEBARDIEUX, 2002, p.74)

Nesse sentido ele chama atenção para a importância de uma mobilização que crie estratégias preventivas que resultem em diminuição das desigualdades sociais que possam vir a serem causas de violências. Os impactos sociais da exclusão demandam do poder público, ações articuladas de curto, médio e longo prazo envolvendo ações intersetoriais que impactem

nos fatores de riscos com ampliação dos fatores de proteção social. Entretanto, se restringirmos o conceito de violência aos moldes penais, a resposta necessariamente será nessa mesma direção. Nesse sentido Derbabeix (2002, p.70) defende que:

Não se trata de ser contra a repressão em si, nem de defender unicamente as medidas preventivas, o que provavelmente seria uma utopia! Mas se a violência é construída, ela também pode ser desconstruída. A repressão é sempre um estágio trágico de temporalidade para a vítima. Quando a violência espetacular acontece ou criminosos acontecem, já é tarde demais, e a repressão não passa de um efeito retardado.

O autor ainda chama atenção, que o que nos permite analisar as políticas públicas que tratam de violências, é acima de tudo, saber a redução dos números de vítimas e não quantas pessoas foram presas. Que mesmo a mídia relatando casos dramáticos de violências em todo o mundo, a maioria dos pesquisadores tem em consenso que os casos mais graves ainda são minoria. As pesquisas ainda demonstram que as micro violências podem ter um efeito tão desestabilizador quanto o de um único ataque grave, a violência tanto pode ser por ataques brutais quanto pela opressão do dia-a-dia, que em muitos casos podem resultar em suicídios de adolescentes, outras formas graves de violência, abandono da escola, altos níveis de baixa-estima das vítimas (DEBARBIEUX, 2002; ABRAMOVAY, 2011; ASSIS e MARRIEL, 2011).

Para Debarbieux (2002) a violência não está relacionada apenas as escolas que estão situadas em locais com baixa classe social, alguns tipos de violências, principalmente relacionadas à intimidação por colegas, não dependem de níveis sociais. Como explicita o autor, as violências não têm origens únicas é preciso analisar questões sociais e psicológicas. As violências referentes ao uso de drogas foram mais encontradas em escolas com maior poder aquisitivo, já os casos relacionados a violências físicas e comportamentos agressivos nas escolas com a clientela com menor poder aquisitivo. Diante desse cenário, vemos que a violência é um problema global, e como tal deve ser tratada, com ações cotidianas que envolva escola, comunidade e o Estado, pois representa um desafio às democracias. Apesar do comércio e do uso de drogas não ser o único fator causal da violência na escola, esta tem contribuído de forma decisiva para prisão e morte não só de consumidores, como dos agentes do tráfico que atuam na rede econômica informal.

Como o campo empírico da pesquisa envolve ação da polícia no contexto escolar na perspectiva da prevenção ao uso das drogas, passaremos a seguir a abordar o impacto do comércio das drogas na escola.

2.1.2 O consumo de drogas como fator de produção da violência

Segundo vários estudiosos o uso de substâncias psicoativas é um fenômeno que acompanha a humanidade em diversos períodos de sua história, variando segundo a cultura e a época. Vários são os registros em nossa história de homens que fizeram uso de diversos tipos de drogas para variados fins, medicinal, religioso, social, etc. Conforme Lemos (2007, p. 57) “existem indícios que os homens usam substâncias psicotrópicas há mais de dez mil anos antes de Cristo (período neolítico) provavelmente como uma forma de experimentar experiências místicas ou curar seus males”. Nessa perspectiva, podemos citar o vinho como um exemplo clássico de uma bebida usada em rituais religiosos, há muitas décadas. Conforme Carneiro (2007, p. 44)

Na era cristã o vinho difundiu-se junto com a conversão religiosa, com as navegações modernas, a religião que fazia do vinho o sangue de seu Deus, levou o seu hábito para as Américas e para todo o mundo. A videira é a planta mais citada na Bíblia e o primeiro milagre de Jesus foi transformar a água em vinho nas bodas de Canaã.

A folha da coca tem sido usada até hoje pelos povos andinos como forma de diminuir a fome e o cansaço, algumas tribos religiosas, usaram em rituais religiosos drogas alucinógenas. Entretanto, Silva (2009, p. 17) afirma:

[...] que nos últimos duzentos anos, os médicos tornaram inadequado os quadros culturais onde tais substâncias eram empregadas desqualificando o caráter ritualístico e sacro que, invariavelmente, envolviam o consumo destas substâncias em tais contextos.

O saber médico veio calçar a sociedade de conhecimentos sobre essas substâncias, formulando o discurso técnico que embasou o controle social do seu uso, fornecendo argumentos científicos para disseminar estratégias reguladoras e repressivas, com intuito de controle dos comportamentos individuais e sociais. Dentro desse cenário, outros profissionais também são relevantes para promover um debate intersetorial sobre a problemática das drogas e a violência.

O dano das substâncias psicoativas lícitas e ilícitas produzem efeitos diversos no cérebro e no comportamento social. Segundo a OMS, o tabaco foi o que mais acarretou danos à saúde pública no século XX, seguida pelo álcool. Conforme Carneiro (2008, p. 42) “o tabaco sozinho seria o maior vilão da história da humanidade, tendo matado mais que todas as guerras, numa cifra de cinco milhões de mortos por ano, totalizaria meio milhão em todo o século”.

Segundo a OMS (1978) droga é qualquer substância que possua um princípio ativo capaz de alterar ou modificar o estado físico e psíquico dos indivíduos. As drogas chamadas psicoativas ou psicotrópicas (de origem grega, traduzida como aquilo que age sobre a mente) tem ação no sistema nervoso central alterando o funcionamento cerebral, induzindo sensações de calma ou excitação, bem como potencializando variações de humor (alegria e tristeza), e alterações de percepção sobre a realidade. Balbinot e Dalari (2013, p. 25) afirmam que “o álcool é considerada a mais antiga droga da humanidade e as consequências do seu uso não moderado tem sido diversamente apreciado por vários séculos”. Minayo e Deslandes (1998, p.37) afirmam que “há evidências também de que a cocaína, os barbitúricos, as anfetaminas e os esteroides têm propriedades que podem motivar atitudes, comportamentos e ações violentas”.

De acordo com Minayo e Deslandes (1998) uma das vinculações mais comuns do uso de drogas está relacionada à motivação econômica, principalmente envolvendo os dependentes de cocaína, crack e heroína, que teriam no mercado, a motivação para comercializar as drogas, porém, conforme a autora, as pesquisas apontam que a motivação econômica é uma explicação apenas parcial do complexo universo que constitui o mercado de drogas, ela atesta que:

O mais consistente e previsível vínculo entre violência e drogas se encontra no fenômeno do tráfico de drogas ilegais. Este tipo de mercado gera ações violentas entre vendedores e compradores sob uma quantidade enorme de pretextos e circunstâncias: roubo do dinheiro ou da própria droga disputa em relação a sua qualidade ou quantidade, desacordo de preço, disputa de territórios, de tal forma que a violência se torna uma estratégia para disciplinar o mercado e os subordinados. (MINAYO e DESLANDES, 1998, p. 38).

Nesse contexto, vários comportamentos passaram a ser associados ao uso abusivo de drogas e relacionados com o aumento da violência, com o aparecimento de várias doenças e a disseminação de comportamentos antissociais. São os usuários dependentes que sustentam

o chamado comércio de drogas, sendo o tráfico, por motivações variadas os maiores propagadores de violências ligados ao comércio ilegal das drogas. Conforme a autora:

O narcotráfico potencializa e torna mais complexo o repertório das ações violentas: a delinquência organizada; aquela agenciada pela polícia e pelas instituições de segurança do estado; a violência social dispersa; a promovida por grupos de extermínio e também a das gangues juvenis. (MYNAIO e DESLANDES 1998, p.38).

Dentro dessa perspectiva, Siqueira (2004) observa que a extensão dos danos acarretados pelo consumo de álcool e outras drogas (danos à família, violência, crimes, danos no trânsito) se tornou uma ameaça à segurança pública e permitiu o reconhecimento da pertinência dessa problemática ao campo da saúde pública. Conforme a OMS (2006), estima-se que quase dois terços das mortes prematuras e um terço da totalidade de doenças em adultos são associados a doenças ou comportamentos que começaram na sua juventude, como o abuso de drogas, principalmente o álcool e tabaco, nesta perspectiva a literatura aponta vários fatores de risco vinculados ao abuso de drogas lícitas ou ilícitas, como violências, dependências, doenças, etc.

Todavia, Minayo e Deslandes (1998, p. 39) chama atenção que “muitos eventos de bebedeira ou uso de drogas não são suficientes para se concluir pela articulação direta com a violência”. Nesse sentido, as autoras afirmam:

Isso nos desafia em dois sentidos. O primeiro é que, se em muitos eventos violentos, encontra-se alguma associação com o uso de drogas ou álcool, não se pode afirmar peremptoriamente que inevitavelmente isso aconteça ou que esta relação seja de causalidade. Em segundo lugar, trata-se de uma falácia ecológica a ideia de que substâncias ilegais e pobreza, por exemplo, são responsáveis por eventos violentos. Essa ideia parte de um determinismo biológico, social e econômico.

Pensamento também corroborado por Machado (2006, p. 27) ao qual afirma que: “nem todo uso de álcool ou de outra droga constitui necessariamente problema de saúde”, entretanto a autora alerta que a falta de estudos sobre o tema contribui para concepções moralistas e preconceituosas por parte da sociedade em torno do assunto drogas. Nessa perspectiva vincular diversos problemas sociais ao uso das drogas pode prejudicar uma apuração consciente sobre as causas do abuso no seu uso. Minayo e Deslandes (1998, p.38) observam que ao refletir sobre a temática das drogas é preciso considerar:

[...] (a) a diferença entre dependência e uso recreacional e ocasional; (b) o erro de apontar o usuário como um dependente potencial; (c) as diferenças entre os vários tipos de drogas e os danos que provocam como é o caso da maconha, cocaína, cocaína injetável, heroína, crack e outras; (d) o entendimento do uso de drogas como um fenômeno histórico-cultural com implicações médicas, políticas, religiosas e econômicas; (e) a distinção entre drogas legais e ilegais e o aparecimento de substâncias sintéticas.

Para uma reflexão científica e crítica da temática é preciso considerar vários aspectos, que não pode ser compreendida através de uma única dimensão, devendo passar por vários enfoques, cultural, religioso, econômico, político e social. Entender as relações que o indivíduo assume quando faz uso de drogas insere visões opostas. Júnior (1998) analisa o problema a partir do processo de degradação das relações sociais, nas relações familiares e no meio social. Diante disso, do ponto de vista da felicidade pessoal, as drogas lícitas ou ilícitas passam a ser um problema para o indivíduo que as consome na procura de diminuir sofrimentos existenciais ou encontrar prazer, no entanto, decorrente do seu uso, sofre prejuízos pessoais, os quais superam os “benefícios” pessoais imediatos.

Do ponto de vista da saúde mental, o abuso de drogas traz problemas para a saúde física e mental. Afirma Júnior (1998, p. 37) “numa perspectiva mais ampla do problema, não é a dependência em si que devemos levar em consideração, mas os danos físicos, mentais e sociais provocados pelo uso contínuo da droga”. Dentro dessa linha de discursão André e Vicentin (1998, p.69) alertam que:

[...] explicar o fenômeno da drogadicção a partir da pretensa dependência que as substâncias geram, na linha “a droga faz o drogado”, tem produzido um efeito de narcotizar a discussão em torno dessa problemática: privilegia-se descrever e classificar os diferentes tipos de substâncias e seus efeitos nocivos e não se pensa nas práticas sociais em que o consumo se inscreve ou nas lógicas sociais que podem estar propiciando o consumo.

Com isso, consideramos que para entendermos práticas de violências ligadas às drogas é preciso considerar vários fatores, contexto social, dinâmica das comunidades e das normas culturais historicamente construídas e dos fatores de personalidade e de individualidade dos envolvidos. Somos do entendimento de que análises aprofundadas do fenômeno drogas e das consequências do seu uso são necessárias, pois propiciam estratégias eficazes na minimização da situação.

2.1.3 Adolescência, drogas e violências

Dentro da discussão sobre o uso de drogas e a violência, os jovens e adolescentes são apontados por vários estudiosos como mais suscetíveis a se tornarem usuários de drogas e potenciais vítimas ou autores dos vários problemas vinculados ao seu uso indevido. Salles (1998, p. 123) observa “que a adolescência é caracterizada por um emaranhado de fatores de ordem individual, histórica e social; individual por está associado à maturidade sexual, e histórica e social porque são específicas da cultura em que o adolescente está inserido”. Pensamento corroborado por Frota (2007, p.152) quando também afirma “que as características naturais da adolescência somente podem ser compreendidas quando inseridas na história que a geraram”.

A adolescência é caracterizada na contemporaneidade como uma fase da vida que se diferencia da infância e do mundo adulto, com especificidades próprias e necessidades particulares. No entanto, as persistentes vinculações dos adolescentes, com drogas e violências, principalmente através da mídia, contribuem para representações sociais negativas e estereotipadas por parte do senso comum que os jovens em busca ou sob efeito de drogas são os principais protagonistas dos principais atos de violências nos centros urbanos.

Sobre esse assunto Medeiros (2006, p. 18) afirma:

A juventude é um coletivo definido por um segmento de idade. Esta coorte etária é simbólica, pois na maioria das vezes, é usada para segregar um grupo específico e apresenta-lo como problema social. Ou seja, a juventude inscrita na ordem de algum processo ou comportamento social relevante, delinquência, violência e drogas, criando imagens sociais estereotipadas para simbolizar aspectos básicos da vida de uma sociedade.

Nessa perspectiva, observa-se o cuidado com a criação de estereótipos⁶ únicos, para atribuir a esse ou aquele grupo como mais vulneráveis a adicção de drogas e as práticas de violências, entretanto, entendemos e corroboramos com pesquisas de diversos autores que afirmam que ao menos em parte, a fase da adolescência pode ter características que

⁶ Entende-se por estereótipo, segundo o Ministério do Trabalho (BRASIL, 1998), julgamentos baseados em atributos negativos ao invés das reais qualidades.

contribuem para um maior abuso no uso das drogas como : necessidade de aceitação pelo grupo de amigos, desejo de experimentar comportamentos vistos como “de adultos” (isso inclui o uso de álcool e outras drogas), sensação de onipotência “comigo isso não acontece”, grandes mudanças corporais gerando insegurança, início do envolvimento afetivo, aumento da impulsividade e busca de sensações novas.

Salles (1998) afirma que a adolescência é marcada por ser um momento de transição da fase de criança para a vida adulta, onde o indivíduo inicia um processo de estabelecer novas relações com pessoas da sua idade, construindo novas identificações e novos vínculos. Também é um momento de contestação dos valores até então estabelecidos,

O grupo de amigos facilita a separação da família, ajudando a transição entre o mundo infantil e o adulto, e contribuindo para o questionamento dos valores dos pais. O tempo de preparação e socialização entre os pares geram o contato com pontos de vistas diferentes, possibilitando ao adolescente questionar regras de conduta e ação familiar, reavaliar e repensar as regras aprendidas. (SALLES 1998, p. 124).

Nesse sentido, o adolescente ao se socializar com pontos de vistas diferentes, pode ter um momento de confronto ou comparação com o que foi repassado para ele até então, propiciando, uma definição própria dos valores políticos, ideológico e sociais, para formar a sua própria identidade. Seguindo o pensamento de Salles (1998 p. 24) “aceita-se geralmente que o adolescente questione, se rebelde contra valores e normas vigentes porque, depois, se adapta à sociedade, de tal forma que o sistema se auto preserva”.

No contexto histórico, o discurso sobre o que é ser adolescente vai sendo construído historicamente de acordo com o momento político e social vigente, conforme Frota (2007, p. 153)

É possível vermos que a virada para o século XX traz consigo a invenção de uma adolescência representada como uma fase de “tempestades e tormentas” e germe de transformações. O movimento hippie, da década de 60, e o juvenil, de 1968, contribuíram para formar um discurso sobre o que é ser adolescente, instituindo o modelo masculino, da classe média, como o estalão privilegiado. Por toda a década de 70, o movimento de ampliação da contracultura juvenil continuou se expandindo. Mas a história não para e, na década de 80, acontece uma fragmentação nos movimentos juvenis. Grandes mudanças surgem no plano político, o mesmo acontece no espectro público da juventude brasileira.

A adolescência assim como a juventude são momentos de profundas mudanças fisiológicas, físicas, comportamentais e psicossociais. Se na adolescência a pessoa vive a

transição, ora criança, ora adolescente e ora as duas coisas, na juventude a inserção na vida social e cultural tem novos contornos. Os jovens têm a energia de mover o mundo em busca de novos modos de ser e agir, participando de movimentos sociais, a exemplo de maio de 1968, dos Fóruns Sociais Mundiais e das Primaveras, em várias partes do mundo. No Brasil os mesmos se envolveram em movimentos contestatórios em defesa das liberdades fundamentais, contra a opressão e o autoritarismo, pela liberdade sexual e de consumo às drogas, novos arranjos familiares, arte e cultura, propondo novos valores culturais e políticos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até aos 21 anos de idade (artigos 121 e 142), sendo este parâmetro etário que adotamos para a nossa pesquisa.

Para Salles (1998, p. 123) “o adolescente é uma invenção da própria sociedade industrial ligada à sociedade, às leis trabalhistas e ao sistema educacional que torna o jovem dependente dos pais”, essa noção está vinculada a sua inserção no mercado de trabalho, como força propulsora para o capitalismo. Medeiros (2008, p.19) afirma:

O jovem que se contrapõe a essa ordem é colocado no lugar de transgressor ou desviante, e conseqüentemente, apresentado como bode expiatório. Portanto, associado ao lugar negativo de destaque e de atenção, é identificado como produtor de algum comportamento considerado perigoso, de impulso, descontrolado e violento, como roubos, crimes e a relação destes atos com abusos ou comércio de drogas e vagabundagem.

As representações sociais, principalmente do senso comum, muitas vezes mediadas pela mídia, como antes explicitado, continuam associando os jovens a gravidez precoce, exploração social, consumo ou tráfico de drogas. Na contemporaneidade com o advento do neoliberalismo e a conseqüente diminuição no oferecimento por parte do Estado de direitos sociais, o individualismo é disseminado e o indivíduo é responsabilizado por seus sucessos ou insucessos, diante disso, o adolescente tem novos desafios além dos inerentes das especificidades da idade. Nessa direção afirmam Paulilo e Jeolás (2008, p.30):

Dominada pelo número e pelas medidas, as sociedades atuais reduzem a sociedade atual à sua importância numérica, enquanto público, mercado, eleitorado. Primado do individual sobre o social, do elemento sobre o conjunto, das performances individuais fundadas nos recursos e capacidade de cada um e da competição sobre o reconhecimento. Cada vez mais, vem deixando o indivíduo a se situar no mundo.

Com isso, mesmo considerando a dinâmica de cada cultura, do contexto religioso, social e econômico, os adolescentes geralmente têm em comum as incertezas da passagem para a vida adulta, muitas vezes com demandas difíceis para não dizer impossíveis de serem cumpridas. Dentro desse cenário, Medeiros (2008) destaca três características importantes na sociedade contemporânea, que podem contribuir para o aumento da violência, principalmente envolvendo os jovens: o espaço, o tempo e o indivíduo. O espaço entre as pessoas está cada vez menor, seja pelo aspecto da área geográfica, devido a maior facilidade aos diversos meios tecnológicos ou em relação à comunicação entre às pessoas, devido ao celular, correio eletrônico, etc.

Em relação ao lugar social, a máquina vem tomando o lugar do homem, gerando desemprego, dificuldades na busca da sobrevivência, o trabalho informal, etc. O tempo está vinculado às condições que o indivíduo necessita para conseguir o seu lugar nos espaços sociais, já que estes estão diminuindo, gerando competitividade, as condições implícitas dentro desta realidade não são iguais para todos. Conforme Medeiros (2008, p. 20):

Essa multiplicidade de fatores favorece a competição, o consumo de todo tipo de produtos e serviços e a perda do sentido de solidariedade e de alteridade. Esse fato contribui para que a cidade trace uma fronteira simbólica dividindo o espaço urbano em áreas espetaculares e áreas segregadas, criando mundos heterogêneos - ocupados por grupos sociais diferentes, de acordo com imagens construídas socialmente - e contribuindo para o surgimento de um estado constante de tensão propicia à violência.

Chama atenção, principalmente, que com a revolução industrial, o conceito de sociabilidade tem se ampliado e encontrado novos meios de convivência social. Segundo Medeiros (2008, p. 21),

A exacerbação de informações (rádio, TV, internet, jornais, publicações variadas, etc.) mobiliza o indivíduo ao consumo permanente e sem fim de qualquer tipo de produto, inclusive drogas. A posse de bens significa status que gera a ideia de elevação do nível de vida. Quanto mais se eleva o status, maior a exigência no aumento do consumo, pois, ao consumirem determinado produto este já estará ultrapassado, e novos produtos são apresentados no mercado. Cria-se, assim, uma bola de neve e, conseqüentemente a construção de um hiato entre o desejo infinito e motivado do consumo e a impossibilidade de satisfazê-lo.

As motivações para que os adolescentes sejam considerados mais vulneráveis ao abuso de drogas são variadas, porém, as estatísticas nos dão uma noção quanto ao grau de envolvimento desses indivíduos. Dados importantes para desmistificar representações sociais nem sempre verídicas, geralmente pontuadas por indução da mídia. Neste trabalho, apresentaremos algumas conclusões verificadas pelo Centro Brasileiro sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID).

No ano de 2010, o Centro Brasileiro sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) divulgou os resultados do VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras, apresentando um perfil do consumo de drogas lícitas ou ilícitas dos adolescentes no País. A amostra total das 27 capitais brasileiras foi constituída de 50.890 estudantes, sendo 31.280 da rede pública de ensino e 19.610 da rede particular. Em relação ao gênero, 51,2% era do sexo feminino e 47,1% masculino. Houve predomínio da faixa etária de 13 a 15 anos (42,1%) e de estudantes sem defasagem série/idade (80,4%). As classes sociais predominantes foram C (34,2%) entre os estudantes da rede pública e B (42,4%) entre os da particular. A pesquisa demonstra que pelo acompanhamento temporal, iniciado pelo CEBRID desde a década de 80, indica que as bebidas alcoólicas e o tabaco (cigarro) têm sido as substâncias mais consumidas pelos adolescentes. Inalantes e medicamentos psicotrópicos também têm sido constantemente relatados nos estudos. Apesar da grande maioria dos estudantes afirmarem nunca ter consumido qualquer droga ilegal, ao longo dos anos observou-se crescente relato de consumo de maconha e cocaína (BRASIL, 2010).

Neste trabalho, organizamos os resultados de acordo com as drogas apontadas no estudo de forma global, não será um estudo por regiões, mas os resultados do País, nas idades entre 10 e 18 anos, idades geralmente atendidas pelo PROERD. Os pesquisadores do CEBRID, na análise dos padrões de uso, seguiram a classificação da Organização Mundial da Saúde, usando as seguintes denominações para definir o tempo que o adolescente fez uso de drogas psicotrópicas:

- **uso na vida:** quando a pessoa fez uso de qualquer droga psicotrópica pelo menos uma vez na vida;
- **uso no ano:** quando a pessoa utilizou droga psicotrópica pelo menos uma vez nos doze meses que antecederam a pesquisa;

- **uso no mês:** quando a pessoa utilizou droga psicotrópica pelo menos uma vez nos trinta dias que antecederam a pesquisa;
- **uso frequente:** quando a pessoa utilizou droga psicotrópica seis ou mais vezes nos trinta dias que antecederam a pesquisa;
- **uso pesado:** quando a pessoa utilizou droga psicotrópica vinte ou mais vezes nos trinta dias que antecederam a pesquisa

Durante a pesquisa 50.890 estudantes de ensino fundamental e médio das redes pública e privada das 27 capitais brasileiras, do sexo masculino, foram entrevistados. Ao serem indagados se já haviam feito uso das drogas psicotrópicas maconha, cocaína, crack, anfetaminas, solventes, ansiolíticos, anticolinérgicos, analgésicos, opiáceos, esteroides/anabolizantes, ópio/heroína, LSD, êxtase, metanfetamina, ketamina, benflogin®, energético com álcool, em algum momento da vida, os alunos responderam que:

Tabela 01 - Porcentagem do uso de drogas por estudantes das redes públicas e privadas

Na vida		No mês		No ano		Frequentemente		Pesado	
MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM
26,2	24,9	11	10,3	6,1	4,9	0,9	0,7	1,3	0,9

Fontes: CEBRID/2010

Diante do quadro, destacamos que o uso de drogas por estudantes do sexo feminino, ao contrário do que se diz no senso comum, que a mulher faz pouco uso de drogas, o percentual de meninas que afirmaram ter experimentado algumas dessas drogas é significativo. Quando a pergunta foi direcionada por faixa etária dos adolescentes, quanto ao uso das mesmas drogas acima especificadas às respostas por foram:

Tabela 02: Porcentagem de frequência de uso de drogas por faixa etária

Faixa Etária	Vida	Ano	Mês	Frequentemente	Pesado
10 a 12	10,4	5,4	2,7	0,3	0,4
13 a 15	22,5	9,6	4,9	0,6	1,0
16 a 18	42,8	17	8,7	1,6	1,8

Fontes: CEBRID 2010

De acordo com os dados expostos, 10,4% das crianças entre 10 e 12 anos informaram ter experimentado pelo menos uma dessas drogas uma vez na vida, corroborando com os estudos que afirmam que as crianças têm experimentado cada vez mais cedo alguns tipos de drogas. Ao fazer o comparativo do uso das mesmas drogas entre estudantes das escolas da rede privada e pública, de acordo com a frequência de uso, entre os sexos masculino e feminino, a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Tabela 03: Porcentagem da frequência de uso de drogas nas redes pública e privada, sexos feminino e masculino.

Frequência de Uso	Na vida		No ano		No mês		Frequentemente		Pesado	
	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM	MAS	FEM
Escola pública	24,9	23,7	10,4	9,4	5,9	4,7	0,9	0,8	1,4	0,9
Escola privada	31	29,5	13,5	13,7	6,9	5,6	1,0	0,7	1,0	0,6

Fontes: CEBRID 2010

Os resultados por faixa etária, e por frequência de uso de dos alunos da rede pública privada foram os seguintes:

Tabela 04: Uso de drogas por frequência de uso e faixa etária das escolas públicas

Faixa Etária	Vida	Ano	Mês	Frequentemente	Pesado
10 a 12	9,2%	4,6%	2,5%	0,3%	0,4%
13 a 15	20,3%	8,4%	8,8%	0,6%	1,0%
16 a 18	40,3%	15,7%	8,4%	1,5%	2,0%

Fontes: CEBRID/2010

Tabela 05: Uso de drogas por modo de uso e faixa etária em escolas privadas

Faixa Etária	Vida	Ano	Mês	Frequentemente	Pesado
10 a 12	13,9%	7,7%	3,4%	0,3%	0,4%
13 a 15	30,2%	13,4%	6,4%	0,8%	1,0%
16 a 18	54,9%	22,9%	10,1%	1,7%	0,9%

Fontes: CEBRID/2010

Foi observado número elevado no uso na faixa etária de 16 a 18 anos, onde 54,9% dos alunos das escolas privadas afirmaram ter experimentado pelo menos uma vez, as drogas pesquisadas. Porcentagem 14,6% mais alta se comparado com mesma faixa etária dos jovens das escolas públicas. De acordo com os dados da pesquisa, em geral a porcentagem dos alunos das escolas privadas que responderam fazer uso de drogas é maior quando verificada por frequência na vida, no mês e no ano. Excetuando-se o álcool e o tabaco, o número de alunos que informaram uso no ano de qualquer outra droga foi de 9,9% da rede pública e 13,6% da rede particular.

Observando os padrões de uso frequente e pesado das drogas, a pesquisa aponta números mais elevados nas escolas públicas em relação às escolas privadas (1,2 das escolas públicas, 0,8 das escolas privadas), o que sugere que o nível de dependência é maior entre

os alunos desta última. Ainda 8,8% dos jovens entre 13 e 15 anos, das escolas públicas responderam ter feito uso das drogas no mês da entrevista, uma porcentagem maior do que das escolas privadas, onde 6,4% responderam positivamente a mesma pergunta. Todavia, esses dados foram os únicos, em que os jovens das escolas públicas mostraram um índice maior de consumo do que a privada, corroborando com as pesquisas de Minayo (2005) ao afirmar que é uma falácia a vinculação de uso de drogas e condição social.

Em relação às drogas, lícitas ou ilícitas mais usadas entre os estudantes das escolas públicas e privadas a pesquisa apontou que o álcool é a droga mais consumida, 60,5% dos jovens informaram ter feito uso da droga na vida, 42,4 % no ano e 21,2% no mês da entrevista. Chama atenção nesses casos o uso de energéticos com álcool, o uso na vida de esteroides anabolizantes (1,4%), êxtase (1,3%) e LSD (1,0%), drogas não populares, que mostraram um índice de uso entre os jovens significativos. De acordo com a pesquisa,

Ao comparar os resultados com Entre os anos de 2004 e 2010, foi observado redução no número de estudantes que relataram consumo de bebidas alcoólicas e tabaco, tanto para os parâmetros de *uso na vida* quanto *no ano*. Foi observada redução da proporção de estudantes que relataram uso no ano de qualquer das demais drogas. A redução foi observada para *uso no ano* de inalantes, maconha, ansiolíticos, anfetamínicos e crack. Por outro lado, foi observado aumento para cocaína. (BRASIL, 2010, 2007)

Comparando o uso das drogas trabalhadas em sala de aula pelos educadores do PROERD, entre os estudantes das escolas públicas e privadas, por frequência de uso, a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Tabela 06: Porcentagem da frequência de uso de drogas, por faixa etária, dos estudantes das Escolas Públicas/Privadas

Frequência de uso	Na vida		No ano		No mês		Frequentemente		Pesado	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Álcool	59,3	65,0	41,1	47,5	20,6	23,0	2,5	3,6	1,7	1,1
Tabaco	17,9	13,1	9,8	8,7	5,8	4,3	0,7	0,7	1,7	0,7
Maconha	5,8	5,1	3,7	3,9	2,0	1,9	0,3	0,5	0,5	0,3
Cocaína	2,8	1,5	1,9	1,0	1,2	0,4	0,2	0,0	0,2	0,1
Solventes/ Inalantes	8,1	10,9	4,9	6,3	2,2	2,2	0,2	0,1	0,3	0,2
Crack	0,7	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2	0,1	0,0	0,2	0,1

Fontes: CEBRID/2010

As drogas expostas, excetuando a cocaína são as drogas que fazem parte da cartilha do PROERD. Como já constatado anteriormente, os índices das escolas privadas são maiores do que da pública. Porém, o que chama atenção, é a alta porcentagem no uso de inalantes e solventes, nos dois sistemas de ensino, outro dado relevante está relacionado ao uso pesado dessas drogas, maiores entre estudantes das escolas públicas, apontando para um entendimento de um maior número de dependentes.

Quando os 50.890 estudantes de ensino fundamental e médio das redes pública e privada das 27 capitais brasileiras, por gênero, foram indagados se já haviam feito uso das drogas abaixo relacionadas, os pesquisadores obtiveram os seguintes resultados.

Tabela 07: Porcentagem do uso de drogas , sexos feminino e masculino

Droga	Masculino	Feminino
Maconha	7,3	4,4
Cocaína	3,6	1,5
Crack	0,8	0,4
Solventes inalantes	9,4	8,1
Tabaco	16,4	17,3
Álcool	58,2	62,1

Fonte: CEBRID 2010

Tabela 08: Porcentagem do uso de Drogas por faixa etária na totalidade dos estudantes entrevistados.

Droga	10 a 12	13 a 15	16 a 18
Maconha	0,5	3,8	10,8
Cocaína	0,3	1,7	7,6
Crack	0,1	0,5	0,8
Solventes inalantes	5,9	7,8	7,8
Tabaco	3,5	15,2	27,9
Álcool	30,6	63,0	82,8

Fonte: CEBRID, 2010

Neste caso é relevante à porcentagem de crianças (10 a 12) anos que afirmaram ter feito uso na vida de alguma das drogas pesquisadas, principalmente de álcool (30,6%) e inalantes/solventes (5,9%) sinalizando para o fato de que as crianças têm tido contato cada vez mais cedo com essas drogas. O uso de álcool por jovens do sexo feminino (62,1%) foi maior do sexo masculino (58,2%) quebrando o tabu que as mulheres bebem menos do que os homens. O uso da cocaína por jovens na faixa etária de 10 a 12 anos (0,3%) e 16 a 18 anos (7,6%) também é significativo, não só pela porcentagem, mas pelas idades que esses jovens têm acesso as mesmas.

Tabela 9: Porcentagem do uso das drogas por alunos das escolas públicas

Drogas	10 a 12 anos	13 a 15 anos	16 a 18 anos
Maconha	0,6	3,9	11,4
Cocaína	0,3	1,8	5,2
Crack	0,1	0,5	0,9
Solventes inalantes	5,0	7,2	11,6
Tabaco	4,1	16	29,1
Álcool	27,9	60,3	81,8

Fontes: CEBRID/2010

Tabela 10: Título: Porcentagem de uso de drogas por alunos das escolas privadas

Droga	10 a 12 anos	13 a 15 anos	16 a 18 anos
Maconha	0,4	3,5	15,7
Cocaína	0,2	1,2	3,9
Crack	0,2	0,3	0,3
Solventes inalantes	8,5	10,0	16,8
Tabaco	4,1	12,4	31,4
Álcool	38,5	72,4	89,1

Fonte: CEBRID/2010

Ponto de destaque na pesquisa é que os alunos na faixa etária entre 13 a 15 anos, 72,4% afirmaram uso na vida de álcool. Outro ponto relevante é que em todas as pesquisas, as faixas etárias de 10 a 12 anos relataram uso de uso de drogas, inclusive de **fazer uso pesadamente**, quando a pessoa utilizou droga psicotrópica vinte ou mais vezes nos trinta dias que antecederam a pesquisa.

As drogas mais consumidas por esta faixa etária são álcool, solventes/inalantes e tabaco (cigarro), sinalizando, como já dito, um contato precoce das crianças com drogas. É importante entendermos esse contexto, já que esse público pesquisado pelo CEBRID é na maioria atendida pelo programa, significando que ações de prevenção primária, como adotadas pelo PROERD, em alguns momentos podem não ser totalmente eficazes, pois as pesquisas mostram um percentual significativo de alunos que já fazem uso de forma frequente ou pesadamente de drogas, nesses casos, as intervenções devem ser de outros tipos.

2.2 - SEGURANÇA CIDADÃ E DIREITOS HUMANOS

A vida é um direito fundamental e enquanto tal exige um conjunto de mecanismos legais de proteção e promoção. Na Constituição Federal de 1988 a vida constitui um direito fundamental. Direitos associam-se com responsabilidades de modo que a proteção da vida é um dever de todos, especialmente do Estado.

Se o Estado tem a responsabilidade de prestar a proteção integral de crianças, adolescentes e jovens em processo de desenvolvimento e escolarização, conjuntamente com a escola e a comunidade, este ente também precisa articular mecanismos jurídicos e normativos, com redes de atenção básica em educação, saúde, assistência social e segurança, assim como necessita de acionar medidas repressivas como forma de prevenção de homicídios, convivendo com modelos distintos de realizar a proteção da vida.

Alguns princípios dos direitos humanos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos dialogam com a Carta Constitucional de 1988 orientando as políticas públicas: as liberdades fundamentais; a igualdade; o respeito integral aos direitos humanos; o pluralismo jurídico; a cidadania; a não discriminação; o acesso à justiça; a proteção social e a segurança; o respeito à dignidade humana e a diversidade sociocultural.

Para entender sobre o problema da prevenção às drogas que adentra o contexto escolar e comunitário, se faz necessário compreender os conceitos e modelos de segurança existentes no Brasil, para então situar o paradigma da segurança humana na construção de políticas de segurança e de educação de prevenção às drogas.

Contextualizar a pesquisa sobre ações educativas de prevenção às drogas no contexto do PROERD-PMPB na educação básica exige entender a relação entre educar no contexto democrático e a atuação da Polícia Militar voltada para o respeito aos direitos

humanos. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que corroboramos com o pensamento de Balestreri (1998, p. 25) quando afirma que:

[...] para nós, tão somente pedir que a polícia respeite os direitos humanos é calcar o discurso numa perspectiva muito pobre, sugerindo inclusive, falta de conhecimento da importância social da mesma. Não queremos que a polícia apenas respeite, mas queremos que ele promova os Direitos Humanos. Esse pensamento se assenta, sobretudo, no reconhecimento da nobreza e da dignidade da missão policial.

Dentro da discussão, como estratégia para articular a perspectiva preventiva no enfrentamento as drogas na escola, trabalharemos no decorrer do capítulo como o conceito de segurança pública e segurança humana.

2.2.1 Segurança Pública

Pensar em Segurança Pública em um país, como o Brasil, não é tarefa fácil, principalmente por compartilhar com o pensamento de Almeida (2010, p. 353) ao afirmar que em nosso país “a segurança pública é atormentada pelo espírito da diferenciação social em detrimento dos valores igualitários e libertários da democracia”. Historicamente somos testemunhas de atos nem sempre isonômicos da ação do Estado no combate ao crime ou a criminalidade. Para Adorno (2003, p. 08) crime é “um conceito jurídico que diz respeito à violência codificada nas leis penais. Sabe-se, porém, que nem todo fenômeno, socialmente percebido como violento é categorizado como crime”.

Entretanto, Talyon, Walton e Young (1980, p. 153) explicam que “argumentar que crime deve ser definido em termos de sanção, todavia é insistir que as mesmas são absolutamente necessárias para compreender, predizer, prevenir e/ou controlar o crime”, o que pode desestimular a possibilidade do crime ser visto de diferentes pontos de vista, limitando as definições ao que for estabelecido pelo poder político, principalmente em relação a sua prevenção. Misse (2006, p. 22) explica que:

O crime pode ocorrer em qualquer classe, estrato ou fração estamental, mas existem diferenças históricas de designação e perseguição de certas ações como criminais, como também da orientação dos aparelhos que cuidam de sua detecção e resposta punitiva, que podem ser determinados, numa medida significativa, em correlação com as posições de classes, estrato ou de frações estamentais.

De acordo com Sapori (2007, p. 21) a noção de comportamentos criminosos perpassa as diversas sociedades humanas em todos os seus momentos históricos, nesse sentido, não existe comportamentos primordialmente criminoso ou desviante, sendo resultados das convenções sociais ou de mecanismos de controle. Para alguns estudiosos, as respostas ao crime não são isonômicas, depende de fatores múltiplos, como classe ou posição social, contexto, etc. Diante disso, Sapori (2007, p.17) entende que “a manutenção da ordem pública é, indubitavelmente, um dos principais bens coletivos da sociedade moderna”.

Os mecanismos de controle social são variados e foram sendo modificados historicamente, conforme o desenvolvimento das sociedades, que com o processo de modernização, foram passando da forma privada na contenção dos comportamentos desviantes até o entendimento de segurança pública como bem coletivo e problema público de responsabilidade das instituições públicas, conforme hoje está organizado no nosso país. Sapori (2007, p. 20) explica que:

O papel do Estado foi decisivo na construção da ordem pública como bem coletivo, do mesmo modo que o foi nas questões da saúde, da pobreza e da educação. Esse processo tem seu ápice quando da constituição de aparatos burocráticos públicos que passam a assumir a responsabilidade do bem coletivo, mais particularmente através da instituição do sistema prisional, do bem coletivo, de organizações policiais profissionalizadas e de um sistema judicial formalizado.

A legitimidade da intervenção do controle do Estado-nação por meio dos mecanismos de controle social dar-se pela afirmação da necessidade da manutenção da ordem pública, papel constitucionalmente atribuído às forças militares, especificadamente a polícia militar. Sapori (2010, p. 21) afirma que a criação da ordem pública é parte do processo de emergência de concepções de crimes reconhecidas e categorizadas pelas autoridades públicas e por especialistas profissionais. Nesse sentido, a manutenção da ordem pública, é monopolizada pelo Estado, através das suas forças polícias. Almeida (2010, p. 353) observa que “a polícia existe historicamente nesta relação, desde o instante em que é autorizada por tipos diferentes de formações sociais e culturais para regular as relações sociais. Eis aqui a relação inicial polícia e comunidade, sem a qual não se pode definir polícia”.

Porém, a atividade de manutenção da ordem nos Estados nem sempre esteve na mão centralizada dos poderes públicos como hoje vemos. Sapori (2010) explica que essa

atividade estava em boa medida restrita às comunidades locais, prevalecendo à descentralização e as instâncias privadas sobre a pública. Conforme afirma:

A noção de desvio e o acionamento de mecanismos de controle social limitavam-se a instâncias fora da abrangência do Estado, como era o caso dos proprietários feudais, ou mesmo derivavam da designação, pela autoridade central, de agentes específicos para a realização de tarefas atinentes à ordem e à segurança como nas cidades-estados gregas. (SAPORI, 2010, p. 22)

Com o processo modernizador das sociedades e na constituição do Estado absolutista e depois com o Estado-nação, a noção de violência, banalizadas nos períodos anteriores, vai perdendo espaço na sociedade ocidental. Historicamente o processo de publicização do oferecimento de segurança pública acompanhou a trajetória de construção do mundo moderno.

O Estado absolutista diverge dos padrões anteriores dos Estados imperiais a partir do desenvolvimento da noção de soberania, transpondo a asserção da autoridade suprema de um indivíduo para uma interpretação mais generalizada de poder do estado. O simbolismo do direito divino atribuído ao poder do monarca absoluto é apenas a indumentária de uma mudança em curso mais relevante, qual seja, o desenvolvimento de governo no sentido moderno, a figura do governante passado a constituir apenas a expressão de algo superior, uma entidade administrativa secularizada . A centralização e expansão do poder administrativo passam a definir o domínio burocrático de um Estado territorialmente delimitado. (SAPORI, 2010, p. 22)

O poder soberano, na figura do rei, estava presente para a promulgação das leis que aplicava, porém, práticas tradicionais ainda continuavam presentes neste contexto, como a manutenção de privilégios para as castas mais nobres, enquanto a maioria da população permanecia excluída da reciprocidade de direitos e obrigações. Nesse cenário cabia ao rei à garantia da ordem interna mediante a repressão de comportamentos desviantes, através dos seus exércitos. A partir do Estado absolutista, conforme afirma Saporì (2010), ocorreram mudanças decisivas no âmbito das funções policiais, entre 1660 e 1890, praticamente todos os países europeus constituíram formas de polícias que podem ser qualificadas como modernas.

Para Saporì (2010, p. 30)

O surgimento do Estado-nação constitui o corolário desse processo histórico de monopolização da violência física no âmbito do poder central. A partir do século XVIII, a soberania da autoridade central sobre um território com fronteiras rigidamente definidas se concretiza através da atuação de um corpo de funcionários cujo recrutamento foram separados de critérios

patrimonialistas , tais como as lealdades de parentescos ou mesmos os privilégios autoritários.

É nesse cenário que as principais funções dentro do Estado, como a tributação e a garantia da ordem interna, passam a não ser mais exercidas com base na hereditariedade, mas, por uma mesma comunidade de cidadãos, “uma comunidade política em sua plena acepção” (SAPORI 2010, p. 30).

Nesse ínterim, as organizações policiais vão se centralizando e adquirindo o monopólio da ordem interna. Porém, ao longo do século XIX vai diminuindo a dependência do aparato de Estado, no uso de suas forças militares como meio de dominação, deslocando a concentração das forças militares para situações entre Estados. Saporì (2010) explica que nesse mesmo período consolida-se a atuação das polícias militares em boa parte da Europa, consequência do declínio das autonomias locais em matéria policial e cada vez mais rigoroso controle dos poderes públicos sobre as polícias em seus territórios, com isso:

As polícias militares são desse ponto de vista, a expressão institucional mais visível na construção do Estado-nação. Se por um lado mantêm vínculos formais com os exércitos nacionais, por outro os desobrigam gradativamente da repressão às “classes perigosas” e às manifestações de desordem social tanto na área urbana quanto na área rural. As polícias militares foram muito usadas para reprimir distúrbios e manifestações populares que tinham claras conotações de contestação social e política. (SAPORI, 2010, p. 31)

Dentro desse contexto a privação de liberdade torna-se o principal meio punitivo aos criminosos, aparece à figura do legislador na função de elaborar as leis, que já são escritas e sistematizadas em códigos. Nesta perspectiva, quando a opção política surge no sentido da utilização punitiva, entra no contexto a política criminal, ao qual aparece como conjunto de regras e princípios ao qual o Estado fundamenta a luta pela prevenção e repressão das infrações penais.

2.2.2 POLÍTICAS CRIMINAIS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS DE DROGAS

Analisando o processo histórico da política criminal, Delmas-Marty (2004) afirma que a mesma foi definida em 1803 por Feuerbach como o conjunto dos procedimentos repressivos pelos quais o Estado reage contra o crime, sendo ainda um conceito aceito por alguns autores contemporâneos. O autor chama atenção para Marc Ancel que em 1975, ao fundar os Archives de politique criminelle, destacou a necessidade de:

Não reduzi-la ao direito penal e propõe que se veja nela a reação, organizada e deliberada, da coletividade contra as atividades delituosas, desviantes ou anti-sociais, destacando seu duplo caráter de ciências de observação e de arte, ou de estratégias metódica da reação anticriminal. (DELMAS-MARTY, 2004, p.50).

Esse entendimento demonstra que as práticas penais não estão sozinhas no campo da política criminal, existe uma coalização de outras práticas de controle social, não penais, não repressivas e até mesmo não estatais, como as práticas repressivas de milícias privadas, ações de protestos como a Anistia internacional, ou medidas disciplinares.

Para Delmas-Marty (2004) o pensamento penal clássico, ou neoclássico ainda permanece muito presente, em discursos e práticas (legislativas, judiciais e policiais), sendo muito questionado, primeiro pelo aparecimento do discurso científico e por sua recomposição em um campo novo, com o esboço de novas categorias com o desenvolvimento de um verdadeiro direito dos direitos humanos.

Nesse sentido, a divisão do direito em crime, delitos e contravenções em respostas aos desvios de condutas dentro do Estado não são mais consideradas suficientes dentro do universo penal. Sobre este assunto são esclarecedoras as palavras de Delmas-Marty (2004, p. 12) quando afirma que:

Foi muito recentemente que se pode constatar por um lado, a evolução rápida das condições sociais e a impossibilidade na qual se encontra o sistema de justiça penal de enfrentar esse fato e, por outro, uma mudança na tomada da consciência e na definição de alguns dos problemas sociais tradicionalmente dizem respeito ao sistema de justiça penal. (Conselho da Europa, 1980). É dessa forma que surge a necessidade de novas estratégias sociais para responder as infrações.

A autora apresenta algumas categorias vizinhas ao direito penal. A primeira é a mediação que aparece tendo como objetivo evitar o sistema penal. É importante destacar que qualquer fracasso da mediação leva à recondução do caso ao sistema penal. Ainda conforme o autor os estudos de avaliação sobre a mediação demonstram que essa categoria é bem sucedida em cerca 50% dos casos, nesse sentido, o número dos casos diminui pelo poder de convencimento sobre aquele que move a ação. As ressalvas na categoria, diz respeito sobre as práticas que levam a aplicação de medidas que se assemelha a uma pena, como a obrigação de prestar um serviço em benefício da comunidade ou destinar dinheiro a um organismo beneficente ou ao Estado.

A repressão administrativa também é apresentada como uma alternativa à sanção penal, ou seja, como instrumento de despenalização, usado pelas instituições administrativas

na regulação de matérias administrativas e/ou econômicas. “Querendo favorecer uma lógica de regulação com base na negociação e na persuasão, os poderes públicos foram, porém, dotando as autoridades administrativas independentes de amplos poderes de sanção, tendo por consequência um desdobramento, mas também um reforço da repressão administrativa”. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 15). O autor chama a atenção para o fato de que os órgãos envolvidos nas repressões administrativas não são especializados no seu exercício, o que assegura a flexibilidade e a eficácia do processo, mas apresenta o risco de garantias insuficientes, pois:

Não somente a separação das funções de instrução e de julgamento não é respeitada, mas ainda a própria sanção não é aplicada por um juiz, e sim por um agente administrativo que não é especializado nessa função repressiva, sendo apenas um complemento de sua atividade administrativa. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 19)

Outra categoria apresentada por Delmas-Marty (2004, p. 19) é a indenização coletiva das vítimas de infrações onde tende a promover certa responsabilidade do Estado em relação às vítimas de infrações penais. O autor explica que:

O sistema de indenização das vítimas com o auxílio de meios públicos seria justificado pelo fato de que a realização efetiva de indenização representa uma tarefa de ordem pública que se justifica nas bases dos imperativos modernos da solidariedade sociais, especialmente nos casos em que o autor da infração permanece ignorado, não é processado ou quando, mesmo sendo condenado, permanece insolvente. (DELMAS-MARTY, 2004, p.19)

Todavia é importante esclarecer que a aplicação destas categorias são distintas de um país para outro, e que “o desenvolvimento progressivo de práticas como a mediação, a repressão administrativa ou indenização coletiva das vítimas conjuga-se com a explosão das categorias penais para levar a necessária abertura do campo penal”(DELMAS-MARTY, 2004, p. 21). Quanto à relação entre direito penal e direitos humanos, é esclarecedor a afirmação de Delmas-Marty (2004, p. 22),

Ora, a relação entre direito penal e direitos humanos é uma relação ambígua que exprime uma tensão entre dois polos, às vezes antinômicos e às vezes confundidos. A antinomia com os direitos humanos está, de fato, no âmago da justiça penal, baseado no direito de punir, ou seja, de atentar contra determinados direitos fundamentais do indivíduo, começando pelo de ir e vir livremente: e, todavia, o sistema penal, exerce também uma função de proteção aos direitos fundamentais.

Os direitos humanos definem os limites que não devem ser ultrapassados pelos Estados ao aplicarem suas sanções penais ou extrapenais, ou de medidas policiais ou de segurança ou de defesa social. Conforme Delmas-Marty (2004) “propor um princípio de classificação dos sistemas de política criminal é, portanto, determinar as correntes ideológicas que podem influenciá-los”. Nesta perspectiva apresentaremos as correntes ideológicas que para Delmas-Marty (2004) influenciam as políticas criminais.

2.2.2.1 - A corrente liberal

A corrente Liberal estrutura-se no princípio da liberdade, conceituado como o “estado primitivo do homem, origem primeira, princípio que o Estado e a sociedade não podem nem reprimir, nem limitar, a liberdade é aquilo que dá ao homem sua qualidade de ser humano, aquilo que o instaura como humanidade” (DELMAS-MARTY, 2004, p. 45).

Os fundamentos do liberalismo estão embasados no pensamento de Jonh Locke, filósofo inglês e ideólogo do Liberalismo, considerado um dos pais do Iluminismo. Para ele, o sentido dos valores liberdade e igualdade, bem como de outros como a vida, a segurança e a propriedade, encontram-se no interior da doutrina dos direitos naturais o jusnaturalismo.⁷ Locke estabelece como pressuposto filosófico para compreender a origem e os limites do poder político frente ao indivíduo, a existência de um estado natural vivenciado inicialmente pela humanidade, estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas, tal como acharem conveniente, nos limites das leis da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem. Nesse sentido, a razão do homem é que permeia as relações sociais no Estado de Natureza, tendo como regra geral apenas a Lei Natural. Os homens concebidos como iguais, deveriam respeitar um ao outro. Entretanto, mesmo estando livre e em um perfeito estado de ajuda mútua, com intuito de proteger o seu direito de propriedade, o homem resolveu abrir mão desta liberdade em favor de um ente soberano, já que a Lei Natural não garantiu o cumprimento de todas as regras dentro deste estado, com isso, é feito entre eles um contrato de onde se origina o Estado.

⁷ “Pode-se definir o jusnaturalismo como a doutrina segundo a qual existem leis não postas pela vontade humana que por isso mesmo precedem à formação de todo o grupo social e são reconhecíveis através da pesquisa racional das quais derivam, como em toda e qualquer lei moral ou jurídica, direitos e deveres que são, pelo próprio fato de serem derivados de uma lei natural, direitos e deveres naturais.” (BOBBIO, 2005, p. 12).

Várnagy (2006, p.65), ao discorrer sobre este assunto, afirma que “o contrato se realiza para garantir a segurança da propriedade dos indivíduos (vida, liberdade e bens) em função da insegurança existente no estado de natureza”. O poder soberano do Estado será revogado, caso venha a agir contrário aos interesses da sociedade. Na concepção de Estado pensada por Locke, o poder não é ilimitado, devendo agir para proteger o que ele chamou de direitos naturais. Conforme afirma Gruppi (1980, p.14) "O Estado é soberano, mas sua autoridade vem somente do contrato que o fez nascer: este é o fundamento liberal, sem dúvida progressista, do pensamento de Jonh Locke”. Nessa perspectiva a liberdade passa a ser baseada na lei.

Delmas-Marty (2010, p. 46) nos aponta outros nomes da nossa história que também defenderam que a lei deveria reger a liberdade dos homens:

A partir de 1679, o habeas corpus britânico marca a vontade do rei Charles II de conceder sua garantia [...] Mais tarde Rousseau se preocupa em encontrar uma forma de governo que ponha a lei acima do homem e Montesquieu precisa no Espírito das leis que a liberdade não consiste em fazer o que se quer, mas que ela é o direito de fazer aquilo tudo que as leis permitem.

Nessa perspectiva Delmas-Marty (2010, p.46) afirma que “em política criminal, esta preeminência da lei como garantia da liberdade torna-se-á princípio de legalidade” a partir do século XVIII quando:

Beccaria afirma que todo castigo é iníquo a partir do momento em que é necessário à conservação do depósito da liberdade pública: e que as penas serão tanto mais justas quanto o soberano conservar uma maior liberdade aos sujeitos e que, ao mesmo tempo, o direito e a segurança de todos sejam mais sagrados e mais invioláveis , e disso retira a legalidade dos direitos das penas.

É importante destacar que na ideologia liberal, a igualdade dos indivíduos está vinculada ao relacionamento entre elas na oposição entre liberdade e poder. Na proporção que o poder de uma se amplia, diminui a liberdade da outra. Daí por que, no estado natural, todos são iguais no sentido de que ninguém se sujeita a qualquer poder e jurisdição, isto é, todas as pessoas são iguais sem subordinação ou sujeição (LOCKE, 1978, p. 35). Somente quando se desobedece a esta lei, ou seja, quando os homens comportam-se contra os próprios ditames da razão, quebra-se a igualdade e dissolve-se a liberdade.

Nessa perspectiva, Delmas-Marty (2004) chama a atenção que na sociedade civil burguesa o indivíduo singular não tem valor como indivíduo isolado, e sim como parte do

todo. O governo civil surge como necessário para os inconvenientes que ocorrem no estado de natureza para a garantia da liberdade e da propriedade.

2.2.2.2 - A corrente igualitária

A corrente igualitária está embasada na crítica ao liberalismo. Um ponto importante a ser ressaltado sobre esta corrente foi feito por Delmas-Marty (2004, p. 49) quando afirma que “embora tenha o mérito de manter uma democracia formal (garantida pelas leis e pela Constituição), o liberalismo fracassaria sempre em instaurar uma democracia real”. A mesma foi dividida em dois ramos diferentes, inspirando modelos de políticas criminais totalmente distintas. Uma embasada na liberdade com igualdade (movimento libertário) e outra, liberdade com autoridade, modelo nascido do marxismo-leninismo.

Delmas-Marty (2010, p. 50) explica o movimento libertário anarquista como um regime que:

Tem por ambição estabelecer um regime de liberdade ilimitada, reconhecendo ao mesmo tempo, a igualdade total. [...] Ele rejeita qualquer legislação, qualquer autoridade e qualquer influência privilegiada, oficial e legal, ainda que proveniente do sufrágio universal, convencido que jamais poderia funcionar senão para o benefício da minoria dominante e exploradora contra os interesses da imensa maioria subjugada.

Dentro desse conceito, os anarquistas não acreditam nem em democracia representativa, nem em parlamentos, nem em eleições para eleger representantes. Para eles, legisladores e governantes só têm um interesse, manter o poder. Conforme Delmas-Marty (2004) a política criminal, é inspirada duplamente pelo anarquismo, podendo incitar certas formas de terrorismo, quando propõe a partir da recusa de qualquer legislação, qualquer autoridade, qualquer influência, como tarefa essencial concentrar uma força de destruição invencível. Por outro lado, no aspecto positivo, vincula-se a rejeição do conceito de desvio lançando-se como um desafio a normalidade, com isso, as correntes anarquistas propuseram que as omissões do indivíduo, principalmente as de ordem moral, fossem examinadas pelas assembleias populares, sugestionando que as soluções podem ser encontradas na perspectiva da mediação e não da repressão. Quanto aos crimes “os anarquistas consideram em primeiro lugar, como os marxistas, que a injustiça social é a sua principal causa, concluindo, sem dúvida um tanto rapidamente, que, uma vez esta causa suprimida, eles cessarão quase por

completo”. (DELMAS-MARTY, 2004, p.2004). Nesse sentido, se houvesse justiça social, a lei ocorreria por si mesma, sem supervisão.

2.2.2.3 A tendência nascidas do marximo-leninismo

Esta corrente disseminou-se de forma efetiva a partir de 1917, advogando pela abolição do Estado, o enfraquecimento do direito e pela composição do Estado do proletariado, o que significaria na prática a passagem do controle do Estado para o controle da sociedade. Em relação à política criminal, as contribuições desta corrente estão vinculadas ao movimento crítico que denuncia o fetichismo jurídico, esclarecido por Delmas-Marty (2004, p.54) ao afirmar:

[...] fundamentalmente, ou seja, do ponto de vista puramente sociológico, a burguesia assegura e mantém sua dominação de classe por meio de seu sistema de direito penal, oprimindo as classes exploradas, e que a jurisdição criminal do Estado burguês é o terror da classe organizada que não distingue senão de um certo grau das ditas medidas excepcionais utilizadas duramente a guerra civil.

Dentro desse cenário, o autor cita dois exemplos adotados pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas URSS, no primeiro, o princípio da culpabilidade desaparece e a pena é substituída por medidas judiciais de defesa social. O autor adverte que este tipo de solução, para a eficácia na reeducação de indivíduos socialmente perigosos, seria necessário uma enorme organização dentro da sociedade. O segundo exemplo, seria a volta de um direito penal clássico, baseado na culpabilidade e na pena e dependente de técnicas jurídicas, opção bem parecida com os sistemas ocidentais.

2.2.2.4 A corrente totalitária (Facismo)

Essa ideologia visa à dominação total de uma nação ou de uma raça ou mesmo de uma religião, para isso, o líder toma forma através de uma pessoa carismática. Nesse sentido o poder do Estado é bastante amplo e as liberdades individuais são restringidas ao máximo. Tem como principais características o controle pelo Estado de todas as relações sociais. Sobre essa corrente Delmas-Marty (2004, p. 57) afirma:

A política totalitária não substitui um corpo de leis por outro, não cria uma nova forma de legalidade ela promete a justiça sobre a terra porque pretende fazer do próprio gênero humano a encarnação da lei. E esta identificação do homem e da lei será realizada por meio do terror, que é a essência da dominação totalitária, já que a finalidade última não é o bem-estar dos homens, nem o interesse de um homem, mas fabricação do gênero humano.

Dentro da corrente totalitária, tem-se o Integrismo, ao qual tem características bastante semelhantes ao Fascismo, porém, com base teocrática, no qual se fundamenta na recusa do princípio de laicidade do Estado e do Direito. “Da mesma forma, a partir da religião considerada como valor supremo, ele implica uma estrutura fortemente centralizada e hierarquizada, na qual a autoridade emana do chefe religioso”. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 58)

Enfim, é importante destacar que a corrente autoritária tem como consequências um fortalecimento do controle do Estado nas respostas ao fenômeno criminal, nesse contexto, qualquer desvio de membros da sociedade, seja religioso ou político, terão respostas do Estado ampliadas no que concerne às sanções criminais.

Delmas-Marty (2004) ressalta a sociedade estabelece normas (sociais e, às vezes jurídicas) para si que exprimem suas escolhas de valores. Por outro lado, também se desenvolvem comportamentos de desvios das normas estabelecidas, entre os quais se situa o fenômeno criminal no sentido amplo. Sobre os comportamentos de desvios das normas o autor esclarece que:

São muito diversos, já que remetam às noções jurídicas de infração, penal ou administrativa, de delito, no sentido do direito civil, de ameaça à ordem pública ou de perigo para outrem (definição das condições da expulsão, da internação obrigatória dos doentes mentais, no tratamento de alguns alcoólatras) ou a noções mais difusas de comportamento indesejável que cria uma situação problema, esses comportamentos podem ser classificados em duas grandes categorias, por referência à espécie de norma da qual se desviam. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 61)

Nesse sentido, normas são comportamentos que devem ser reproduzidos e respeitados dentro de um contexto social e político, seguindo princípios que geralmente pertencem ao direito e a regra jurídica, e aos que remetem ao estado habitual, denominado sistema de normalização, vinculados a normas sociais.

O afastamento do sistema de normalização ou das regras sociais são denominados de desvios. O afastamento da legislação jurídica é considerado uma infração. A

normatividade jurídica influencia as concepções de normalidade social e vice-versa. Nessa perspectiva, as respostas do corpo social aos comportamentos de desvios ou as infrações são diversas, podendo vir do Estado ou da sociedade, organizando relações que são o embasamento da política criminal.

Quanto às infrações, as respostas do Estado pode se manifestar por diversas formas, penal, sanções civis, etc. Da mesma forma, poder-se-ia dizer que a relação fundamental infração resposta da sociedade se materializa, por exemplo, com as relações derivadas resposta do meio profissional, autodefesa da vítima, etc.

Quanto à resposta do Estado aos desvios de comportamentos, podem ocorrer com distintas formas de controle social, exercidos pelas autoridades judiciárias, policiais ou por outras instâncias do Estado, como os serviços de proteção a juventude, serviços sociais, hospitais, etc. As respostas da sociedade aos desvios, são menos coercitivas, voltadas, geralmente, a educação em grupos, formação profissional, da igreja ou familiar. Delmas-Marty (2004, p. 68) chama a atenção que nas quatro modalidades de relação à resposta pode:

Situar a priori e constituir uma forma de prevenção do fenômeno criminal: a resposta do estado à infração pode ser prevenção pela ameaça; a resposta da sociedade à infração pode igualmente tomar uma forma preventiva, no caso da autodefesa da vítima que põe em funcionamento dispositivos de segurança: da mesma forma, as respostas ao desvio podem ser a prevenção do desvio ou reação ao desvio e prevenção da infração.

Dentro desse contexto, o PROERD representa uma resposta do Estado através do seu aparato de segurança, que se antecede aos desvios das normas, se constituindo em uma forma de prevenção ao fenômeno criminal. Delmas-Marty (2004, p. 95) afirma que:

[...] a política criminal é um sistema muito mais complexo no qual se enfrentam relações de forças múltiplas, complementares ou contraditórias, provenientes de horizontes diversos; relações no interior das quais os dados econômicos e culturais se associam, se transformam, se reforçam ou se opõem, misturados ao sistema propriamente político para desenhar toda a geografia móvel da resposta estatal à infração.

O autor também explica que o Estado por meio da política criminal tenta acordar entre os seus membros a aceitação de sua legitimidade. Todavia essa forma de ação não é a mesma em todos os modelos estatais, sendo este provavelmente o motivo pelas diferenças nas respostas aos desvios da normalidade dentro de cada modelo de Estado. Nesse estudo não

faremos uma apresentação de todos os aspectos da política criminal, nos deteremos apenas a apresentar as contribuições do modelo de Estado-sociedade liberal e do modelo totalitário para a política criminal contemporânea.

2.2.2.5 O Modelo no Estado-sociedade liberal

A política criminal inspirada no modelo Estado-sociedade liberal é o modelo de referência dos países que proclama a ideologia liberal e em linhas gerais, adotada pelo Brasil. Entretanto, é importante ressaltar que em relação às políticas criminais, o liberalismo não embasam todos os pontos da legislação normativa. Conforme Delmas-Marty (2004, p. 97) no Estado-sociedade liberal:

À dominação legal corresponderia a legitimidade do modelo Estado-sociedade liberal: a lei define a infração e justifica a resposta estatal a esta, mas, diante da impossibilidade de definir com precisão o desvio, não autoriza a intervenção do Estado neste campo, que continua reservado a sociedade civil.

Na política criminal “a liberdade acha-se aqui duplamente garantida conforme a estrutura do modelo: pela distinção entre a infração e desvio, descontinuidade da pressão do corpo social sobre o indivíduo e pela liberdade do campo da intervenção do Estado unicamente ao domínio da infração, limitação da intensidade da pressão”.(MEIRELLE, 2004, p. 99). O Estado- Sociedade Liberal concentra menor pressão da intervenção do Estado, permitindo assim, a participação da sociedade nas respostas aos desvios, que ocorre pela participação do acusado, da vítima e do grupo social. A resposta do corpo social ao desvio é exercida de forma mais contínua, porém, isto não significa igualdade. A intensidade da resposta da sociedade modifica conforme a hierarquia social,

Nas áreas de classes populares abandonam a livre fantasia de cada um, e que desta forma, deixam à influência do meio social, as classes mais altas da sociedade ampliam seu controle (controle da sexualidade ou, mais geralmente, das emoções) por meio de uma aprendizagem das técnicas de sociabilidade. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 101)

Dentro deste universo, subtende-se que como o processo de sociabilização dos mais e menos favorecidos socialmente são diferentes, as respostas societárias aos desvios podem ser modificadas por fatores individuais como “maior ou menor receptividade do

indivíduo, ou por fatores sociais, homogeneidade ou heterogeneidade na divisão espacial das categorias sociais”. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 101)

Dentro do contexto do Estado-Sociedade Liberal às instituições policiais são auxiliares das instituições judiciárias. Delmas-Marty (2004) chama atenção para o fato de que isto não significa que a polícia na prática não goze de uma autonomia razoável, principalmente à polícia judiciária, mesmo estando por Lei, sob a supervisão do Ministério Público, em alguns casos, principalmente os ligados ao terrorismo ou ao crime organizado, suas ações escapam ao controle da autoridade judiciária.

Enfim, conforme o autor a parte mais forte da política criminal dentro deste modelo está relacionada à resposta à infração, nesse sentido o que o caracteriza é a sofisticação da rede penal, destinadas a limitar a intervenção do Estado, diante disso, com uma sociedade civil forte, acentua-se a descoberta de outras redes de sanções como as administrativas, civis e a mediação.

2.2.2.6 O Modelo Totalitário

No modelo totalitário, conforme Delmas-Marty (2004), o estado estabelece um sistema normativo que tem o intento de:

Apoderar-se em um único e mesmo movimento de todos os comportamentos de afastamento das normas, cerca-los sem mais distinguir a infração do desvio, cerca-los para impor um único modo de pensamento e de ação até o ponto em que os homens, tornados intermutáveis, possam confundir-se em um corpo único, perfeitamente homogêneo.

Dentro dessa perspectiva as respostas do Estado podem variar em duas direções, para o desvio da normatividade, no caso da infração, onde entram em ação as redes de repressão, com um endurecimento e extensão ilimitada das penas e nos casos de desvio de afastamento da normalidade, com a ação das redes de normalização, em uma vasta rede de segurança generalizada.

A inspiração da ideologia totalitária para a política criminal, não só ocorre em países que vivem sob a égide deste modelo. Conforme Delmas-Marty (2004) os sistemas de política criminal, não é identificada em um único modelo ou em determinado país. A repressão do modelo totalitário é comum em países ocidentais, principalmente no que concerne a preservação de um direito penal que dar a legitimidade da soberania no direito de

punir. Nesse sentido, o esclarecimento de Delmas-Marty (2004, p. 240) é bastante oportuno quanto às redes de repressão na resposta da infração ao afirmar que:

[...] quer a lógica de repressão esteja totalmente incorporada à rede penal – repressão generalizada inspirada em uma ideologia totalitária e que consiste em transformar todo o direito penal a fim de assegurar uma repressão contínua de qualquer comportamento de afastamento das normas; quer reservada a um sistema penal excepcional, de dominante militar e/ou policial, que pressão jurídica dos poderes excepcionais [...] repressão desdobrada no sentido de que a organização de um sistema penal excepcional [...] quer, finalmente, quando as redes de repressão se desenvolvem, inclusive nos países de ideologia liberal, sob formas mais circunscritas, como respostas a formas de criminalidade particularmente duras [...] ou como proteção de interesses julgados particularmente vulneráveis (por exemplo, aqueles que dizem respeito à segurança do Estado) em suma, uma repressão que se diz com objetivo definido.

Um ponto comum entre os dois modelos apresentados está na amplitude das respostas penais aos desvios, entretanto, as estratégias jurídicas que embasam estas respostas são distintas. Delmas-Marty (2004) nos informa que no modelo totalitário existe uma preeminência do Poder Executivo e as relações com instâncias da sociedade são reprimidas, as exceções só ocorrem no sentido de uma participação controlada, como em caso de delação premiada ou até mesmo na formação de grupos paralelos, em algumas situações, até encorajados pelos poderes públicos como esquadrão da morte. As redes de segurança que caracterizam este modelo usam estratégias de eliminação legitimada, proporcionando na prática,

[...] o enfraquecimento das demais instâncias estatais, a lei e a autoridade judiciária, e pelo reforço das instâncias diretamente relacionadas ao Poder Executivo e que comandam a rede de repressão, a polícia, o exército, o partido político único do poder... (DELMAS-MARTY, 2004, p. 242).

O enfraquecimento da lei é um ponto que caracteriza este modelo de Estado, que pode ser de natureza política, com a transferência da votação das leis para o poder executivo. Nesta perspectiva, o aparelho do Estado é reestruturado pelo Exército ou partido único ou em formas mais limitadas de repressão, o qual o papel do executivo é reforçado. Outro ponto de destaque é o “aumento dos poderes tradicionais de polícia referentes ao processo penal (interrogatórios, investigação, prisões cautelares) e correlativamente a ampliação da noção de

legítima defesa”. (DELMAS-MARTY, 2004, p.248). Dentro do papel dos órgãos de segurança, como prerrogativa das polícias o autor (idem p. 249) observa que o “suporte logístico das redes de repressão se baseia nas atividades de informação e contrainformação que fornecem aos poderes públicos a informação necessária para a persecução e a repressão dos comportamentos de afastamentos das normas”. (DELMAS-MARTY, 2004, p. 249)

2.3 DIREITOS HUMANOS E SEGURANÇA HUMANA: NOVOS PARADIGMAS PARA POLITICAS DEMOCRÁTICAS DE SEGURANÇA

Para Cerqueira (1996, p. 32), as funções sociais da polícia envolvem a “Prevenção e repressão ao crime; Atividades puramente administrativas; Serviço de informações; Manutenção da ordem; Primeiros socorros; Proteção das garantias individuais”. Já a Constituição Federal do Brasil no seu artigo 144º. define a Segurança Pública como: “direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio”. As Medidas Mínimas de Reforma da Segurança Pública apresenta como funções sociais da segurança pública no Estado Democrático de Direito:

O bem estar da sociedade; A defesa do Estado Democrático de Direito; A compatibilização das necessidades de segurança com as prioridades nos campos político, social., econômico e militar, a partir de um modelo de desenvolvimento que fortaleça a democracia, reduza as desigualdades sociais e os desequilíbrios regionais. (BRASIL, 1997)

A Constituição de 1988, do Brasil, afirma a nossa condição de pertencermos a um Estado Democrático , tendo entre outros direitos, à dignidade da pessoa humana. Entretanto quando falamos em segurança pública, na chamada transição do regime militar para a democratização, na opinião de Simões (2011, p. 30),

[...] a dimensão da segurança pública não foi devidamente discutida no processo da constituinte, tendo em vista que foi mantido o modelo instituído durante período ditatorial brasileiro, ou seja, o decreto lei 667/69 que organizou as policiais militares e os preceitos fundamentais da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) das Constituições da República Federal do Brasil de 1967 e 1969.

Se a polícia não se modernizou em seus vários aspectos, no que concerne aos interesses da cidadania ela também continua ineficiente, por isso, somos do entendimento que uma política de segurança, calcada no respeito à dignidade da pessoa humana, se constitui em um grande desafio para a sociedade, em um contexto disseminado pela insegurança urbana, com real necessidade de mudanças do aparato de segurança pública, que em alguns momentos, ainda persistem em agir em moldes autoritários.

Adorno (1999) ao refletir sobre o processo histórico da ação dos aparatos da segurança pública no Brasil, afirma que desde a década de 1960 é cada vez mais acentuada a participação dos órgãos federais na condução das políticas de segurança e justiça estadual, com o policiamento ostensivo e preventivo militarizado, tornando comuns ações arbitrárias, como exemplo, a invasão em residências sem consentimento judicial, práticas de tortura e maus tratos em acusados de crimes, além do clima de guerra entre aparatos de segurança e bandidos, culminando na criação de grupos de extermínios e paraestatais com objetivos de eliminar bandidos, ou até mesmo tirar de circulação possíveis testemunhas que pudessem denunciar tais situações a justiça. Adorno (1999, p. 5) é bastante esclarecedor ao afirmar que:

Ao longo de pelo menos duas décadas, esse processo de centralização de controles e de militarização da segurança pública acabou por produzir ao menos três consequências institucionais: primeiramente, transformou o controle da criminalidade comum em problema de segurança interna, estimulando – intencionalmente ou não – uma sorte de confusão entre o controle civil da ordem pública e o controle da segurança nacional; em segundo lugar, os problemas relacionados com a repressão do crime comum transfiguraram-se cada vez mais em problemas afetos à órbita das agências policiais, em especial das polícias militares. Consequentemente, é cada vez maior a militarização da segurança e cada vez mais os problemas do setor passam a ser vistos como pertinentes às estratégias e táticas de guerra contra um inimigo comum – o bandido, esse personagem frequentemente mal definido e mal identificado.

A compreensão da legitimidade para ações violentas, principalmente da Polícia Militar, contra aqueles considerados inimigos, conforme Adorno (1996), foi resultado da prática de governos autoritários burocráticos, que instituíram um sistema de repressão que articulavam forças militares e paramilitares e desconheciam limites em sua atuação devastadora, em vários casos, com alegação de manutenção da lei e ordem. Todavia, é primordial e importante ressaltarmos que no Estado de Direito, a Polícia tem autorização para usar a força e o seu monopólio a fim de garantir a ordem e a segurança. Entretanto, nesta atuação devem

ser observados os critérios estabelecidos pelos instrumentos nacionais e internacionais que estabelecem limites a esse poder e critérios para o uso da força.

Conforme estes critérios, no desempenho da atividade policial, a utilização da força, deve ser mínima, necessária apenas, para o cumprimento da missão ora empenhada, prevista para uma ação que tem como objetivo a proteção do estado democrático de direito. Na atuação embasada na lei, a Polícia Militar é parte da solução e não do problema, o uso da força não se confunde com violência, haja vista ser esta uma ação arbitrária, ilegal, não legítima. Conforme Adorno (1999), durante a ditadura militar, embasados na Doutrina da Segurança Nacional, muitas pessoas foram presas, torturadas e até mortas, com aval de parte da sociedade e até de autoridades, sob a alegação de resistência à ordem de prisão. O autor esclarece que:

[...] Em quase todos os estados da federação, eram comuns e frequentes assassinatos cometidos por policiais militares contra suspeitos ou mesmo criminosos sob a rubrica de “resistência à prisão seguida de morte”. Logo, tais ocorrências se revelaram abusos de poder praticados ao mais completo arrepio das leis, embora tolerados pelos comandos das polícias militares (não raro, incentivados mesmo) como circunstâncias inevitáveis do trabalho “preventivo” realizado nas ruas e nos locais onde se suspeitavam estarem os delinquentes concentrados ou escondidos – mais propriamente, as habitações populares como favelas (ADORNO 1999, p. 142).

Diante disso, no contexto dos governos civis pós-ditadura militar, surgiram por parte da sociedade civil, reivindicações que clamavam pela inviolabilidade do domicílio, a proibição de prisões ilegais, o instituto do habeas-corpus, a garantia de ampla defesa aos acusados, a extinção de foros privilegiados ou tribunais especiais para julgamento de crimes de abuso de poder praticados por policiais e autoridades públicas, entre outros. Com isso, muitas instituições tiveram suas atuações revistas.

Várias foram às manifestações oriundas da comunidade contra práticas abusivas cometidas pelos aparatos da segurança pública, “acumularam-se denúncias de incontáveis ocorrências, oriundas de personalidades públicas, movimentos sociais, organizações não governamentais, sobretudo de defesa dos direitos humanos, organizações de classe como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Associação Brasileira de Imprensa (ABI)”. (ADORNO, 1999, p.142). Com a Constituição de 1988, pelo menos formalmente, são criados no País, instrumentos legais, para a proteção dos direitos dos cidadãos contra os arbítrios que desrespeitem os direitos humanos, inclusive vindas do Estado. Sobre este ponto Adorno (1999, p.134) afirma:

Os confrontos entre forças conservadoras e forças “progressistas” logo se tornaram manifestos. E, com progressão quase explosiva. Por um lado, assiste-se à constituição de movimentos de defesa de direitos humanos, em diferentes partes do país, mas especialmente em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, preocupados em conquistar/resgatar a cidadania para segmentos da população, como as diferentes categorias de trabalhadores empobrecidos, bem como protegê-los contra as arbitrariedades e violências perpetradas seja pelo Estado, seja por grupos da sociedade civil.

Por outro lado, como forma de reação dos que estavam em meio às críticas, temerosos em perderem benefícios ou por terem que prestar contas pelos abusos cometidos durante o regime militar e desfrutando de posições privilegiadas dentro do aparato governamental e até certo ponto da mídia, representantes das forças conservadoras, conseguiram reacender o autoritarismo social, através da disseminação de sentimentos de insegurança, fortalecendo percepções coletivas de que a única forma de conter a criminalidade seria através da violência policial. Como estratégia para enfraquecer movimentos em defesa dos direitos humanos, disseminaram campanhas contra os direitos dos presos e a ideia de que homem de bem não tem proteção das leis, das políticas sociais e do poder público.

Outro ponto importante dentro deste contexto foi “um acentuado crescimento da violência em múltiplas direções, crescimento do crime comum, do crime organizado, do crime violento, dos linchamentos, dos assassinatos sob encomenda, dos crimes contra os direitos humanos, da conflituosidade no âmbito das relações intersubjetivas e domésticas”.(ADORNO, 1999, p.140). Ocorre-se uma pulverização da violência, se o crime aumenta a sociedade cobra resposta do aparato de justiça, que ao não responder as expectativas da sociedade, cria-se uma sensação de impunidade. “Daí as demandas por ordem, mais policiamento repressivo, maior violência contra os bandidos, apoio à pena de morte e outras medidas do gênero”. (ADORNO, 1999, p.140).

Foi neste cenário, que a partir da década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas de governabilidade do Brasil, que mediou o seu governo, também permeou a segurança pública. Após um diagnóstico sobre o cenário da segurança à época, nomeou vários problemas de segurança pública que foram descritos por Adorno (1999, p.2) como:

[...] insuficiência do policiamento ostensivo, quadros humanos mal preparados, métodos de investigação policial ultrapassado, inquéritos atrasados, registros de ocorrências engavetados. Particularmente no caso da

Polícia Federal, apontou problemas tais como escassez de efetivos e equipamentos, distorções salariais e até mesmo um sindicalismo radical comprometendo a disciplina e hierarquia nessa organização policial. Mas, não se deteve nesta esfera. Na esfera judicial, identificou déficits nos quadros de promotores e juízes, ressaltou o envelhecimento do Código Penal, o congestionamento dos tribunais e a morosidade da justiça.

A partir deste diagnóstico foi colocado em prática mudanças no cenário da Segurança Pública que segundo os reformadores teve como objetivo a contenção da criminalidade, usando como estratégia para isso, o endurecimento das Leis. “Reafirmando o respeito aos princípios constitucionais, o programa pretendeu, portanto, o fortalecimento das agências próprias do sistema de segurança e justiça, dispensando o recurso às Forças Armadas somente em caso extremo”.(ADORNO, 1999, p. 130). Com esse intuito, quatro metas a serem implementadas foram apresentadas: a) estreitar a cooperação com os estados e municípios na defesa da segurança pública; b) justiça mais rápida e acessível para todos; c) implementações e aperfeiçoamento do sistema penitenciário previsto na legislação vigente; d) fortalecimento dos órgãos federais de segurança e fiscalização.

Na opinião de Adorno (1999), dentre as várias metas, mereceram destaque as relacionadas aos direitos humanos e o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNHD), lançado em 13 de maio de 1996, decorrente da Conferência Nacional dos Direitos Humanos realizado em Viena em 1993, aperfeiçoado em 2000, com a instituição do II Programa Nacional de Direitos Humanos, após a IV conferência Nacional de Direitos Humanos, ocorrida em 1999. Sobre o PNDH Adorno (1999, p.44) afirma que :

[...] A questão dos direitos humanos tornou-se uma problemática essencial à consolidação da sociedade democrática no Brasil que ultrapassa as divergências de ordem político-ideológica; [...] O Programa compreende uma nova concepção de direitos humanos. Seguindo a orientação da Conferência Mundial de 1993, reconhece-se a indivisibilidade dos direitos humanos: direitos humanos não são apenas direitos civis e políticos, mas também direitos econômicos, sociais, culturais, coletivos, o que é uma grande novidade na história social e política republicana no Brasil; d) O Programa reconhece também que direitos humanos não se limitam aos direitos definidos em constituições e leis nacionais, abrangendo ainda direitos consagrados em convenções internacionais. (ADORNO, 1999, p. 44)

O PNDH contemplou o respeito ao cidadão em seus vários aspectos sociais, como a proteção a liberdade e a vida, em resposta aos direitos relegados dos cidadãos. Adorno (1999) citou várias metas dentro do campo da segurança pública contempladas no PNDH, as

quais destacamos algumas relacionadas com a polícia militar: a sanção da lei nº 9.299/96, que transferiu a competência para julgamento de policiais militares acusados de crimes dolosos contra a vida, de a Justiça Militar para a Comum (agosto 1996); sanção da lei nº 9.455/97, que tipificou o crime de tortura e estabeleceu penas severas e a sanção da lei nº 9.437/97, que tornou crime o porte ilegal de armas e criou o Sistema Nacional de Armas (Sinarm); Outras metas importantes também foram citadas por Adorno (1999, p. 145) a saber:

[...] foram criados, em nível de Ministério da Justiça, vários Conselhos e Comissões para tratar de assuntos diversos. Entre os colegiados mais importantes, figuram as Comissões nomeadas para a Reforma do Código Penal e do Código do Processo Penal, o Grupo de acompanhamento do ECA, o Grupo constituído para abordar a segurança pública sob a ótica dos direitos humanos, o qual elaborou trinta propostas para uma Política Nacional de Segurança Pública, com grande ênfase na reforma das polícias militar e civil. Sem dúvida, o mais importante desse colegiado é o Grupo encarregado do monitoramento da aplicação do Programa Nacional dos Direitos Humanos.

Neste cenário, foi lançada à reforma da Segurança Pública, considerada pelo então Secretário Nacional dos Direitos Humanos, José Gregori, como de grande necessidade, já que segundo o mesmo, a opinião pública passou a cobrar das autoridades uma política consistente de reforma das organizações responsáveis pela segurança do cidadão, por estarem chocadas com vários casos violentos da mais alta gravidade ocorridos no país. Um fato violento de destaque a época, que chocou o Brasil foi quando o jovem Sandro Barbosa do Nascimento foi assassinado por policiais depois de uma tentativa frustrada de assalto ao ônibus 174, em que fez de refém a professora Geisa Firmo Gonçalves, a qual também foi morta.

Conforme o Secretário afirmou a época: “O documento Medidas Mínimas de Reforma de Segurança Pública constitui um roteiro imprescindível para todos àqueles que almejam uma polícia mais eficiente e respeitadora dos direitos humanos”(BRASIL, 1998, p.01). O plano de segurança apresentou sete conjuntos de propostas, com a intenção de contribuir para melhorar o desempenho das polícias e da segurança do Brasil. Dentre as propostas estavam à integração entre as polícias civis e militares, a modernização das polícias, para trabalhar de forma descentralizada, desverticalizada e próxima da comunidade; a formação do policial que deveria ser embasado para os valores da democracia, da cidadania e dos direitos humanos; a valorização dos policiais e das polícias; da responsabilização dos

policiais e monitoramento das polícias e no problema do controle de armamentos, entre outros.

Entretanto, para Adorno (1999) o PNHD e as ações advindas do mesmo, não logrou êxito em diminuir a sensação de insegurança na sociedade no país e na contenção da criminalidade urbana. Para ele, se o PNHD logrou êxito em colocar os Direitos Humanos na agenda política brasileira que é um feito de primordial importância, entretanto, “não logrou em contrapartida convencer o cidadão comum que a promoção e proteção dos direitos humanos constitui requisito de segurança pública” (ADORNO, 1999, p. 147). O que significaria, na prática, que o aparato de segurança pública teria a proteção dos direitos humanos, como uma de suas funções básicas. Nesse sentido compartilho com o pensamento de Adorno (1999, p. 148) quando afirma que:

Para que o problema da segurança começasse a ser enfrentado impõe-se profunda mudança no sistema de justiça criminal (reforma da polícia, reforma do Judiciário e reforma do sistema de distribuição e cumprimento de penas). Não se trata aqui apenas de uma reforma no sentido da racionalização dos procedimentos legais, formais, técnicos; trata-se, antes de tudo de reforma estrutural que avance no sentido de promover substantivas mudanças nas relações de poder entre aqueles incumbidos de aplicar as leis e de distribuir justiça e aqueles que se encontram na condição de tutelados ou justicados. Mais do que reforma administrativa, fala-se aqui em reforma política, em transformação do eixo de poder que mediatiza as relações entre oferta e demanda por serviços judiciais. Contempla entre outras coisas: ampla e profunda reforma das agências policiais (reforma de práticas e de mentalidade), criação de instrumentos de controle externo (tanto da Polícia quanto da Justiça), desobstrução dos obstáculos e barreiras entre o cidadão comum e a Justiça (problemática da ampliação do acesso à Justiça).

Seguindo com esse pensamento, para que segurança pública esteja a serviço da sociedade, é preciso que a mesma sirva também, como instrumento de mediação dos conflitos entre os mesmos e o Estado, fazendo assim, que os cidadãos acreditem no aparato da Justiça e Segurança como instituições que estão a favor da paz e não apenas para o cumprimento das regras pactadas, que nem sempre estão a favor da sociedade.

Sapori (2007, p. 69) afirma que ter uma política pública, significa ter razões ou argumentos que contenham não só a compreensão de um problema como também a solução. Entretanto, em relação às questões relacionadas à segurança pública no Brasil, no caminho percorrido nas várias políticas, as mudanças implementadas até então, não atenderam as expectativas de mudanças necessárias para viabilizar políticas públicas de manutenção da

ordem pública coerentes, integradas e verdadeiramente embasada nos princípios dos direitos humanos.

Ainda no primeiro mandato de FHC, merece destaque, que no âmbito do Ministério da Justiça, a Secretaria de Planejamento de Ações Nacionais de Segurança Pública, criada em 1995, foi transformada em Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) no ano de 1998, com o objetivo de implementar a Política Nacional de Segurança Pública (PNSP). No segundo mandato, no ano de 2000, foi lançado o Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP) com intuito de contenção da violência no país e aperfeiçoamento das estratégias dos órgãos de segurança pública. Sobre o PNSP, Lopes (2009, p.29) afirmou:

O Plano Nacional de Segurança Pública de 2000 é considerado a primeira política nacional e democrática de segurança focada no estímulo à inovação tecnológica; alude ao aperfeiçoamento do sistema de segurança pública através da integração de políticas de segurança, sociais e ações comunitárias, com a qual se pretende a definição de uma nova segurança pública e, sobretudo, uma novidade em democracia.

O Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP) foi compreendido por 124 ações distribuídas em 15 metas que estavam voltadas para áreas diversas como o combate ao narcotráfico e ao crime organizado, o desarmamento, a capacitação profissional e o reaparelhamento das polícias entre outras ações. Conforme Soares (2007, p. 81):

Entre as boas ideias daquele “plano”, destacava-se o reconhecimento da importância da prevenção da violência, tanto que derivou daí o Plano de Integração e Acompanhamento dos Programas Sociais de Prevenção da Violência (PIAPS) cuja missão era promover a integração local e, portanto, o mútuo fortalecimento dos programas sociais implementados pelos governos federal, estadual e municipal, que, direta ou indiretamente, pudessem contribuir para a redução dos fatores, potencialmente, criminosos. (grifos do autor)

Não se pode ignorar que apesar das limitações em relação ao debate em torno da segurança pública, o PNSP apresentado pelo governo Fernando Henrique Cardoso significou um avanço. Entretanto se limitava a soluções paliativas, voltadas à compra de armas e viaturas, servindo apenas como respostas imediatas para a sociedade que exigiam mudanças na segurança pública.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, começa a articulação para um novo Plano Nacional de Segurança Pública, que conforme análise de Soares (2007, p.87):

O Plano Nacional de Segurança Pública foi elaborado no âmbito do Instituto de Cidadania, ao longo de mais de um ano de trabalho, tendo-se ouvido gestores, pesquisadores, especialistas e profissionais das mais diversas instituições e regiões do país, formadas nas mais diferentes disciplinas, além de lideranças da sociedade, em todo o país. Os coordenadores também buscaram incorporar, na medida do possível, as experiências bem sucedidas, nacionais e internacionais. Eleito Lula, coube à Secretaria Nacional de Segurança Pública, órgão do Ministério da Justiça, aplicar o Plano, o que começou a ser feito, até que sucessivos sinais foram deixando clara a indisposição do governo para levar adiante dos compromissos assumidos.

Coube ao então Secretário de Segurança Pública colocar em prática a primeira etapa do plano, que entre outras ações importantes, destacou-se a normatização do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e a “desconstitucionalização das polícias, que significaria na prática a transferências aos Estados do poder para definirem , em suas respectivas constituições , o modelo de polícia que desejam, precisam ou podem ter”. (SOARES, 2007, p. 90).

Quanto ao SUSP ao autor informa que:

[...] o SUSP não implicaria a unificação das polícias, mas a geração de meios que lhe propiciassem trabalhar cooperativamente, segundo matriz integrada de gestão, sempre com transparência, controle externo, avaliações e monitoramento coletivos. Nos termos desse modelo, o trabalho policial seria orientado prioritariamente para a prevenção e buscaria articular-se com políticas sociais de natureza especificamente preventiva.

No que tange as reformas das polícias, segundo Soares (2007) o plano incidiria sobre: recrutamento, formação, capacitação e treinamento; valorização profissional, gestão do conhecimento e uniformização nacional das categorias que organizam os dados, alterando-se funções e estrutura organizacional, articulação com políticas preventivas, entre outras. Outro ponto de destaque relacionava-se ao jovem, ao qual foi considerado como o eixo mais vulnerável dentro da sociedade, pois em várias situações se encontrava em contextos que propiciava sua entrada no mundo das drogas, seja como traficante, seja como consumidor, o que o tornava a principal vítima da violência, principalmente os pobres, do sexo masculino, e em particular, negro. Diante disso, o plano apontava estratégias para amenizar o alcance da violência e suas expressões relacionadas a essa faixa etária dos cidadãos, e esse enfrentamento

não pretendia ser somente por meio da força policial, mas, sobretudo por meio de projetos que incorporassem e dessem conta da massa de jovens ociosa.

Todavia, o plano foi aposentado antes mesmo de ter sido implementado, as várias medidas reformistas que poderiam efetivar algumas mudanças no aparato de segurança pública, foram deslocadas e substituídas gradualmente para ações isoladas no âmbito da Polícia Federal e na qualificação dos policiais com a educação a distância, sobre este cenário Soares (2007, p. 91), observa que:

Restaram, como contribuições mais significativas para a segurança pública, na esfera União, os esforços envidados pela Senasp em favor da qualificação policial, com cursos à distância e presenciais (esforços necessários, mas insuficientes, porque teriam que ser acompanhados pela criação de um ciclo básico nacional comum para todos os profissionais de segurança pública e pela criação de um Conselho Federal de Educação Policial, com independência de governos e capacidade plenamente reconhecida para avaliar, monitorar, orientar mudanças, discutir procedimentos e questionar metodologias, à luz do conhecimento produzido no país e no exterior), e aqueles envidados em favor do desarmamento cujo impacto, segundo alguns analistas, teria reduzido os homicídios dolosos no país.

Com relação à formação em direitos humanos e cidadania, foi apresentada a Matriz Curricular Nacional para o ensino na Segurança Pública (2003), versão que foi modificada e ampliada em 2008. A mesma traduzia-se num instrumento teórico-pedagógico com o fim de orientar os profissionais da área de segurança pública agentes da Polícia Militar, Polícia Civil e Bombeiros com ações por parte do Estado para implementar mudanças no ensino das academias de polícia.

Isto posto, observamos que a maioria das ações pensadas no primeiro mandato pelo Governo Lula, relacionadas à Segurança Pública, não se tornaram reais. No dia 20 de agosto do ano de 2007, no segundo mandato, o então presidente lança um novo programa na área da segurança pública, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), ao qual apresentaremos no próximo tópico.

2.3.1 O Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI)

O PRONASCI foi regulamentado através da Lei 11.530, de 24 de outubro de 2007, apresentando 94 ações, tendo como objetivo “articular ações de segurança pública para a prevenção, controle, repressão da criminalidade, estabelecendo políticas sociais e ações de

proteção a vítima” (BRASIL 2007). As diretrizes do programa foram: a promoção dos direitos humanos, a criação e o fortalecimento de redes sociais, comunitárias e conselhos de direitos, a convivência pacífica, a modernização e a valorização dos profissionais de segurança pública, o enfrentamento ao crime organizado e a corrupção policial, o acesso à justiça, a recuperação e urbanização dos espaços públicos, o apoio psicológico, jurídico e social as vítimas da violência, a participação de jovens e adolescentes em programas educativos e profissionalizantes, a promoção de estudos, pesquisas e indicadores sobre a violência. O programa instituiu os projetos: Reservista Cidadão; Proteção de Jovens em Território Vulnerável; Mulheres da Paz e Bolsa Formação. Como focos prioritários do programa, são apresentados:

- I) Foco etário: população juvenil de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos;
- II) foco social : jovens e adolescentes, em situação de risco social, e egressos do sistema prisional e família expostas a violência urbana; e III) foco territorial: regiões metropolitanas e aglomerados urbanos que apresentem altos índices de homicídios e de crimes violentos.

O Programa propõe integrar ações de segurança acompanhado de estratégias voltadas para ações de prevenção, controle e repressão da violência. Em uma perspectiva de reunir ações de segurança em parceria com a proteção e garantia de direitos fundamentais. Ele atinge um objetivo que se espalha para além do discurso da repressão. Destina-se à prevenção, controle e repressão da criminalidade, por intermédio de estratégias que se orientem para atingir as raízes socioculturais da violência, agregando segurança pública a políticas sociais. Conforme Soares (2007, p. 92),

Os valores consensuais em pauta – que o Pronasci endossa e enfatiza – são os seguintes: direitos humanos e eficiência policial não se opõem; pelo contrário, são mutuamente necessários, pois não há eficiência policial sem respeito aos direitos humanos, assim como a vigência desses direitos depende da garantia oferecida, em última instância, pela eficiência policial. Tampouco é pertinente opor prevenção e repressão qualificada; ambas as modalidades de ação do Estado são legítimas e úteis.

Na prática, isso significa que na preservação da ordem pública, o papel que a polícia deve assumir não deve estar separado do respeito aos direitos humanos, o uso da violência não pode ser legitimada pela contenção da criminalidade, ao contrário, ela deve ser respeitada também nesse tipo de ação, com emprego da força comedida, proporcional ao risco representado na ação. Nesse entendimento compartilhamos do pensamento de Soares (2007, p. 92) ao afirmar que “Polícia cumpre papel histórico fundamental na construção da

democracia, cabendo-lhe proteger direitos e liberdades” e com Cerqueira (1998, p. 18) ao observar “que uma nova polícia, preparada para ser prestadora de um serviço público essencial, requer uma reestruturação, uma nova formação com base nos princípios internacionais de direitos humanos que a torne respeitada e admirada por todo o povo”.

O PRONASCI apresenta novidades nos aspectos formação, para os policiais de baixa renda, com cursos reconhecidos e credenciados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) do Ministério da Justiça, a participação nestes, proporciona aos profissionais que ganham até R\$ 1.700,00 e não possui condenação penal, recebimento de uma Bolsa Formação no valor de R\$ 400,00. Nesse cenário destaca-se a implementação da educação à distância.

Algumas ações oriundas do projeto de 2003, também aparecem no PRONASCI, todavia há uma maior ênfase sobre a formação e a qualificação, pois o Programa prevê um projeto de segurança voltado para a cidadania, para o uso de armas e estratégias de atuação que não sejam letais, técnicas de investigação e formação estritamente voltada para os Direitos Humanos.

Outras novidades estão relacionadas à gestão, com a descentralização de suas ações (coordenação em vários níveis de governo) e em ações estruturais, com a modernização das instituições de segurança pública e do sistema prisional. Nesse sentido o programa, articula, mesmo que timidamente, políticas sociais e políticas de segurança pública.

A metodologia da Polícia Comunitária apareceu como uma diretriz no plano de segurança pública em 2003, permanecendo no PRONASCI, sendo apresentada como fundamental estratégia para a aproximação da polícia com a comunidade. As ações são intensificadas para uma agenda mais integrada, com demandas sociais conjuntas com estratégias policiais.

Analisando as ações do PRONASCI, Soares (2007) chama atenção para o fato da valorização da contribuição dos municípios para a segurança pública, com a criação das guardas civis, a implementação de políticas sociais preventivas e o entendimento que a segurança é matéria de Estado e não de governo, colocando-a acima de disputas políticas partidárias. Dentro dessa análise, consideramos como ponto forte do programa a compreensão da necessidade de uma política de segurança pública que considere a prevenção como princípio para as suas ações. Como pontos negativos Soares (2007, p.91) elenca:

Em vez de unidade sistêmica, fruto de diagnóstico que identifica prioridades e revela as interconexões entre os tópicos contemplados, tem-se a listagem de propostas, organizadas por categorias descritivas (em si mesmas discutíveis), mas essencialmente fragmentárias e inorgânicas, isto é, desprovidas da vertebração de uma política [...] A única referência à regulamentação do Sistema Único de Segurança Pública (Susp) é brevíssima, superficial, pouco clara, e sugere uma compreensão restrita, reduzindo-o a dimensão operacional. O tema decisivo, as reformas institucionais, não é sequer mencionado [...]

Somos do entendimento de que dentro do cenário da segurança pública no Brasil, o PRONASCI em si já representa uma quebra de paradigma, por apresentar um plano de ação que se colocado em prática, em todas as suas dimensões, proporcionaria uma eficiência do aparato de segurança mais próximo do necessário, entretanto, muitas de suas normatizações não passam de objetivos programados, que estão longe de tornarem-se reais. Soares (2007, p. 95) ao avaliar as várias ações do PRONASCI observa:

[...] Saltam à vista, entretanto, desde logo, alguns pontos positivos e negativos. São extremamente positivos os pontos focalizados, em si mesmo. Todos são relevantes, ainda que alguns sejam muito importantes do que outros, até porque constituem precondições para a realização dos demais. Todavia o caráter assimétrico do Programa, concebido como uma listagem de tópicos e compromissos que mal se adaptam às categorias ordenadoras escolhidas ou que o com heterogeneidades e assimetrias, acaba provocando redundâncias e lapsos – ou seja, não se indicam os passos que completarão as iniciativas anteriores [...]

Diante do exposto entendemos que algumas metas do programa não estão claras na normatização, dificultando assim, a sua aplicação de forma satisfatória. Sobre o caminho percorrido pela Segurança Pública, com as várias políticas implementadas, Saporì (2007) observa que em duas décadas de democracia houve uma deterioração da capacidade do poder público para controlar a criminalidade e a violência, com aumento de homicídios, roubos, entre outros crimes. Ele faz um alerta importante, ao afirmar que o aumento principalmente dos homicídios no Brasil, concentrou-se nas periferias urbanas e sociais, consequência da modesta melhoria na qualidade de vida dessas comunidades. Outro ponto ressaltado é que os pobres e negros continuam como principais autores e vítimas desse processo de deterioração da sociabilidade urbana, mesmo tendo alcançado índices de vida superiores ao de seus antepassados. Essa contradição na reflexão Saporì (2007, p. 101) é explicada como:

Essa aparente contradição pode ser explicada se levarmos em consideração o fato de que o crescimento da violência na sociedade brasileira está intimamente associada à juventude, em especial à faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. A taxa de homicídios dessa faixa etária quase triplicou entre 1980 e 2002, tendo saltado de 19,6 para 56,1 homicídios por grupo de 100 mil habitantes.

Para o autor a chave desta questão está vinculada diretamente a consolidação do tráfico de drogas nessas comunidades periféricas, destacando-se a princípio a cocaína e posteriormente o crack, as quais viabilizaram a inserção crescente dos jovens no ciclo vicioso da criminalidade e da violência, em um cenário que está à margem e tem as suas próprias leis, onde os conflitos geralmente são resolvidos com uso da força física, gerando vários tipos de violências. Outro ponto importante é que a participação do jovem no varejo do tráfico de drogas não está vinculada apenas ao ganho financeiro, caracteriza-se pela inserção desses jovens em comunidades e o pertencimento a gangues, galeras, etc., grupos que “podem ser caracterizados como grupos primários que compartilham não apenas interesses, mas também valores, crenças e regras”. (SAPORI, 2007, p.101). Todavia, como esclarece Saporì (2007, p. 101) que ,

[...] o pano de fundo desse processo psicossocial é uma estrutura social bastante desigual. E essa desigualdade tem uma dupla face. Econômica e moral. É desigualdade de distribuição da riqueza nacional e, portanto, de acesso às oportunidades de ascensão social, mas também é desigualdade de cidadania, típica de uma sociedade que classifica os cidadãos em primeira classe e segunda classe ou mesmo que distingue os indivíduos das pessoas.

O contexto contemporâneo, caracterizado pela globalização, principalmente no âmbito econômico, tem provocado transformações na estrutura do Estado e redefinição de seu papel enquanto organização política. Se por um lado vemos um aumento na criminalidade, por outro, as evidências empíricas nos levam a constatar, pelo menos em meio aos discursos do senso comum, da mídia e até no meio acadêmico, que o aparato da justiça e segurança ainda não lograram êxito na contenção dos comportamentos criminosos no nosso País. Para Saporì (2007, p. 109) “a história das políticas de segurança pública na sociedade brasileira nas duas últimas décadas se resume a uma série de intervenções governamentais espasmódicas, meramente reativas, voltadas para a solução imediata de crises que assolam periodicamente a ordem pública”.

Todavia, mesmo diante de um cenário que nos parece caótico, acreditamos que a vinculação entre a Segurança Pública e os Direitos Humanos e o reforço da prevenção provocada pelo PRONASCI são de primordial importância para a construção de uma

sociedade democrática de direito e para que seja reconhecida como “os Estados onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos do homem”. (BOBBIO, 1992, p. 41). Para isto, a discussão sobre o tema deve envolver todas as instâncias da sociedade, para que o paradigma que envolve a segurança e os direitos humanos seja rompido e legitimado na construção de uma sociedade pacífica.

2.3.2 A Polícia Comunitária

De acordo com o art. 144 da Constituição Federal, o qual regulamenta o funcionamento da segurança pública no Brasil, a Polícia Militar cabe o papel de polícia ostensiva e a preservação da ordem pública. Sendo ainda, força auxiliar e reserva do Exército, subordinando-se, juntamente com as Polícias Cíveis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos territórios. Para Cerqueira (1998, p. 25) a ordem pública se define:

1) Pelo seu caráter principalmente material. Isto é, ela procura evitar as desordens visíveis. Nos regimes liberais, ao contrário dos regimes totalitários, a ordem nos espíritos e nos costumes independe da ação policial, só se justificando a intervenção policial nas manifestações exteriores de desordem. 2) Pelo seu caráter público. A polícia respeita não somente o foro íntimo, mas, ainda, o domicílio privado, exceto quando as atividades aí desenvolvidas tenham consequências externas. 3) Pelo seu caráter limitado. Isso implica a identificação dos três elementos da ordem pública: a tranquilidade, a segurança e a salubridade.

Para o autor a corporação policial deve trabalhar no sentido de assegurar que pessoas ou situações não perturbem a convivência social pacífica entre os indivíduos, evitando os perigos que possam ameaçar a segurança individual ou coletiva da sociedade. Quanto à corporação como força auxiliar do exército, significa para a Instituição uma dupla função. Conforme Mutz (2008, p. 26) “tais desígnios seriam funções paradoxais haja vista que seriam atividades incompatíveis entre si, uma vez que em uma situação há o treinamento e o emprego para a guerra e, em outra, atividades para a manutenção da ordem social, ou seja, a paz”.

Práticas da Polícia Militar embasadas em táticas de guerra no cumprimento de sua função na manutenção da ordem pública têm sido contestadas pela sociedade civil, passando a figurar na agenda estatal a preocupação em transformar práticas autoritárias em ações embasadas na cidadania. Corroboramos com o pensamento de Cerqueira (1998, p. 19) ao afirmar que “o policiamento e a manutenção da ordem pública devem ser compatíveis com: a)

o respeito e a obediência às leis; b) o respeito pela dignidade humana e o respeito e a proteção dos direitos humanos. Outro ponto que o autor destaca é que “uma função básica do governo é garantir que o Estado cumpra suas obrigações perante as leis internacionais de proteção e promoção aos direitos humanos das pessoas sob a sua jurisdição. “A polícia é também um dos meios pelo qual o governo cumpre essa obrigação”. (CERQUEIRA, 1998, p. 19).

Todavia, Holloway e Bretas (1997) afirmam que desde a sua origem, como estrutura burocrática profissional, o sistema policial brasileiro esteve preferencialmente voltado para questões de manutenção da ordem, controle de populações e repressão criminal, sempre com vistas à “segurança nacional”. Sua principal missão era apoiar as Forças Armadas no que se refere à garantia das instituições, a soberania do Estado e, em última instância, a manutenção do status quo das elites políticas e sociais. Todavia Zaverucha (2000, p. 42) destaca que:

Quando se dá a transição para a democracia, há uma preocupação dos novos governantes em tirar a polícia do controle das Forças Armadas. O objetivo é tornar nítida a separação de suas funções: a polícia é responsável pela ordem interna, ou seja, pelos problemas de segurança pública, enquanto os militares federais se encarregam dos problemas externos, leia-se, da guerra. A Constituição de 1988 não procurou fazer essa separação. Ao contrário, dificultou-a.

Para o cumprimento da função de manutenção da ordem pública o corpo policial precisa manter um contato mais direto com a população, devendo ter um comportamento menos rígido e mais flexível, com respeito aos direitos constitucionais, inclusive no ato da prisão. Conforme Balestreri (1998, p. 9) observa “o uso legítimo da força não se confunde, contudo, com truculência. A fronteira entre a força e a violência é delimitada, no campo formal, pela lei, no campo racional, pela necessidade técnica e, no campo moral, pelo antagonismo que dever reger a metodologia de policiais e criminosos”. O antagonismo a que o autor se refere está na definição da função do policial militar, que deve estar assentada na defesa das liberdades individuais dos cidadãos e não em métodos que em alguns momentos passe a ser confundido com atuação criminosa.

A PM tem como atribuições o exercício de Polícia Administrativa, ao qual está relacionada aos cuidados com atos advindos de particulares contra a ordem administrativo do Estado. A Polícia Militar, dentro do aparato dos órgãos de segurança pública, exerce o poder de polícia administrativa, com funções não apenas preventivas, mas também, fiscalização de

quem age contra ordens e proibições e no campo da polícia dos costumes, do trânsito, do tráfego, das reuniões dos jogos, das armas, etc. Objetivando cumprir esse papel, em muitos momentos, ela se reveste de polícia preventiva ou repressiva. Ao longo dos anos, a sua atuação tem oscilado de acordo com o momento político, a forma de governo (monarquia ou república), o regime político (ditadura ou democrático) e aos interesses que defende. Pedroso (2005, p. 39) ao analisar sobre a doutrina policial militar afirma :

A doutrina militar policial pode ser datada: seu início se dá com a execução das técnicas de treinamento implementadas pelo Exército Frances na Força Pública do estado de São Paulo em 1906. Porém as forças policiais sempre estiveram cooptadas às diretrizes estatais no palco da repressão militar e política. As polícias brasileiras de forma geral incorporaram de maneira sistemática a ideologia do Estado Republicano e desenvolveram dentro da caserna sua análise da realidade brasileira, fomentando assim uma identidade própria: a identidade da corporação policial.

Ao passarmos pela história do Brasil, veremos relatos onde a instituição se revestiu de um caráter belicista a serviço do poder servindo como o seu braço armado. Para Bobbio (1995, p.748) ”O militarismo constitui um vasto conjunto de hábitos, interesses, ações e pensamentos associados com o uso de armas e com a guerra, mas que transcende os objetivos puramente militares”. Conforme Bengochea et. al (2004, p. 04) a polícia,

[...] o resultado da correlação de forças políticas existentes na própria sociedade. No Brasil, a polícia foi criada no século XVIII, para atender um modelo de sociedade extremamente autocrático, autoritário e dirigido por uma pequena classe dominante. A polícia foi desenvolvida para proteger essa pequena classe dominante, da grande classe dos excluídos, sendo que foi nessa perspectiva seu desenvolvimento histórico. Uma polícia para servir de barreira física entre os ditos bons e maus da sociedade. Uma polícia que precisava somente de vigor físico e da coragem inconsequente; uma polícia que atuava com grande influência de estigmas e preconceitos.

Para Almeida (2010) as polícias inspiradas ainda pela mão da ditadura militar, sem mudanças de uma mentalidade autoritária, violenta e militarizada para uma mentalidade democrática, continuam com práticas de repressão a suspeitos, mesmo diante de um discurso de democratização das ações e dos espaços.

Todavia, a abertura política no processo de redemocratização, permitiram novas demandas nas relações entre a Instituição e a sociedade civil. Balestreri (1998) ao explicar sobre atuação da Polícia Militar no regime democrático observa que “herdamos, contudo, do

passado autoritário, práticas policiais muitas vezes incompatíveis com o espírito democrático. Essa instituição tão nobre e necessária é, ainda, muitas vezes conspurcada pela ação de gente que não entendeu sua dignidade e importância”. Benchochea et.al (2004, p. 119) afirma que “o processo de redemocratização do Brasil, a partir da década de 80, vem provocando nas instituições públicas, em especial nas corporações policiais, transformações decorrentes do questionamento da sociedade brasileira sobre a real função pública que devem assumir diante do Estado Democrático de Direito”.

Ao falar do Policial Militar como promotor dos Direitos Humanos, Cerqueira (2001) afirma que o policial por sua autoridade tem o potencial de ser um dos mais importantes promotores de Direitos Humanos, capaz de mudar o descrédito social da sua profissão, configurando-se como um dos principais símbolos da democracia.

Almeida (2010, p. 360) nos alerta que:

É preciso compreender, no entanto, o laço das estruturas antigas da militarização e do autoritarismo a que estamos submetidos, bem como a complexidade das formas variadas do processo de consolidação democrática, cuja experiência no Brasil compartilha seus valores com excesso de pobreza, desigualdade e violências. Ou é vantagem para as instituições e a sociedade permanece apenas com o argumento da herança cultural do autoritário brasileiro?

Essa compreensão significa além de tudo, que é preciso entender a complexidade da questão e as dificuldades de mudanças, para trabalhar no sentido de superá-las. Para o autor (idem p. 361) “temos medo de alguém, de alguma coisa ou da polícia, movidos muito mais pelas representações socialmente construídas por uma sociedade a respeito dos papéis e funções atribuídos a cada um do que propriamente movidos pelas práticas diversificadas, dependentes das diversas situações”. Para Balestreri (1998, p. 04) “se queremos, um dia, viver uma verdadeira cultura de cidadania e direitos humanos, precisamos ir além da acusação, somando esforços de um novo modelo de segurança pública”.

Mesmo não esquecendo que o papel construído socialmente pela polícia, deu-se também pela repetição de práticas truculentas apresentadas em situações cotidianas, concordamos com (Almeida, 2010, p. 365) ao afirmar que:

[...] É a exacerbação das imagens de violência, da construção real e simbólica da guerra sem fim entre policiais e alguns segmentos da população, da incorporação simbólica (por policiais e população) de que a polícia é feita para

combater “suspeitos”, geralmente o pobre, negro e jovem, construída de forma geral, que alimenta ainda mais o medo e a crença no fracasso.(grifo do autor)

Se o Estado Democrático de Direito sugere novas atuações por parte do aparato de segurança pública, a interação entre as Instituições e a comunidade figura como um grande desafio. Dentro desse cenário, a doutrina da polícia comunitária, adotado no início dos anos noventa, figura como uma tentativa de ampliar a atuação democrática da Polícia Militar e propiciar a aproximação da polícia com a comunidade. Para Cerqueira (1998) uma polícia para o regime democrático é:

O que seria essa nova polícia senão uma organização que se entendesse como órgão prestador de serviços que tivesse compromisso com o bem-estar da comunidade, garantidora dos direitos individuais? (Cerqueira, 1998, p.195)

Nessa perspectiva, o trabalho do policial junto a comunidades representa frequentemente uma primeira oportunidade de contato não hostil com a polícia. Segundo Gondim e Varejão (2007, p. 07) ao analisar sobre os fatores que contribuíram para o surgimento desta perspectiva de polícia próxima da comunidade explicam:

O primeiro fator é o reconhecimento de que a opinião pública é um meio de crítica da efetividade policial, pois o comportamento do público auxilia o trabalho da polícia, tanto em relação à prestação de informações, quanto em relação ao respeito à lei. O segundo fator são as críticas que existiam em relação às práticas policiais, pois estas não correspondiam mais aos anseios da comunidade, já que utilizavam técnicas tradicionais e ineficientes de reforço à lei. O terceiro fator é a ampliação das funções da polícia, instituição deve fomentar a criação e a manutenção dos laços sociais da comunidade, com o objetivo de legitimar seu trabalho de acordo com os problemas e necessidades de cada local. O quarto fator é o retorno, aos indivíduos, da responsabilidade pelo controle do crime e segurança. O quinto e último fator é a demanda pública por eficiência, fazendo com que as organizações policiais repensassem suas práticas tradicionais e passassem a justificar seu desempenho.

A característica do policiamento comunitário difere da forma tradicional de combate ao crime com o cunho repressivo. Propõe uma atuação que derrube as barreiras entre a polícia e a sociedade, tendo a última como parceira no combate a criminalidade. Segundo Goldstein (2003) nas ações da PM para controlar os crimes graves, tem-se que levar em conta a cooperação e participação dos cidadãos, na contenção de alguns crimes praticados, pois mesmo a polícia tendo condições de descobrir atividades criminosas, são necessárias

informações dos cidadãos, que em alguns momentos, estão em situações privilegiadas para observar atitudes suspeitas. O policiamento comunitário sinaliza para um caminho de integração entre a comunidade e a instituição policial, orientando para uma coalização de forças na busca das resoluções de problemas ligados a segurança pública.

Destarte, o policiamento comunitário tem como função diminuir a delinquência e o medo do crime, aumentando a qualidade de vida. Assim, a ampliação do trabalho da polícia e a reorganização de suas funções em prol de uma política de benefícios em longo prazo, voltada para o trabalho com a comunidade são características essenciais dessa iniciativa, que possui três fundamentos: a) as parceiras comunitárias, como forma de trazer as pessoas e a vizinhança para a prática do policiamento; b) a solução de problemas, que transforma os medos e anseios da comunidade em prioridades a serem combatidas pelas intervenções; c) o gerenciamento da mudança (GONDIM e VAREJÃO 2007, p. 40).

Todavia, dentro do contexto policial militar, várias são as dificuldades para a implementação dessa filosofia de policiamento. Entre outras causas, Neto (2004) aponta a cultura tradicional da polícia, centrada na pronta resposta diante do crime e da desordem e no uso da força para manter a lei e a ordem e garantir a segurança pública; o corporativismo dos policiais, expresso principalmente através das suas associações profissionais, que temem a erosão do monopólio da polícia na área da segurança pública e conseqüentemente a redução do emprego, do salário e dos benefícios dos policiais, além daquele decorrente do crescimento da segurança privada; e também o aumento de responsabilização dos profissionais de polícia perante a sociedade; a limitação de recursos que a polícia dispõe para se dedicar ao atendimento de ocorrências, a investigação criminal e a organização e mobilização da comunidade, especialmente se a demanda pelo atendimento de ocorrências e investigação criminal é grande.

Com essa realidade, corre-se o risco da secundarização do policiamento comunitário em detrimento da forma tradicional de oferecimento de segurança pública. Algumas inovações já podem ser notadas, desde cursos oferecidos dentro das instituições na formação dos militares para o pronto atendimento comunitário até a implantação dos serviços em algumas comunidades. Dentro desse contexto, o PROERD, é apontado como um dos diferentes projetos de policiamento comunitário no País (Brasil, 2009), pois propicia a integração do policial com a comunidade, estando totalmente de acordo com o que preconiza a filosofia. Ressaltamos que os sujeitos policiais militares desta pesquisa, apresentaram como uma das grandes dificuldades para a ação educativa nas escolas, a falta de apoio da instituição

e a não compreensão de alguns companheiros do policiamento educativo. O que corrobora com os estudos de Macedo (2008) ao concluir que as dificuldades para implantação da Polícia Comunitária estão dentro da própria Instituição.

Enfim, ressaltamos que mudanças de paradigmas no âmbito da polícia militar exigem esforço, treinamento e vontade. Tais mudanças podem ocorrer com a inclusão de novos quadros de policiais, mudanças curriculares, formação policial voltada para os direitos humanos e a exigência de uma polícia comprometida com as liberdades individuais. “Desta forma, o velho paradigma antagonista da Segurança Pública e dos Direitos Humanos precisa ser substituído por um novo, que exige desacomodação de ambos os campos: Segurança Pública *com* Direitos Humanos”. (BALESTRERI, 1998, p. 9)

2.4 SEGURANÇA HUMANA: UM NOVO PARADIGMA PARA A SEGURANÇA DOS POVOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), em seu preâmbulo, chama atenção das nações para cultura de direitos humanos como fator de desenvolvimento dos povos. Afirma o documento:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum; (http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm).

Os organismos internacionais de proteção aos direitos humanos como Organização dos Estados Americanos - OEA e a Organização das Nações Unidas - ONU têm avaliado a qualidade das políticas de segurança no contexto das democracias pelo parâmetro do respeito aos direitos humanos. A segurança humana nessa perspectiva envolve um conjunto de medidas de caráter jurídico, políticos, administrativo e cultural que objetivem a promoção, a proteção, a defesa e a reparação. Segurança e direitos humanos são indivisíveis, nesse sentido, não se reduz a proteção ao crime unicamente, mas o acesso ao desenvolvimento sem discriminação, o direito à cidadania civil, social, econômica, política e cultural.

O relatório mundial da Organização Mundial de Saúde ao definir a violência articula-se com essa perspectiva:

O uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p.5).

Nesse sentido afirma o artigo 5º da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento das Nações Unidas:

Artigo 5º : Os Estados tomarão medidas resolutas para eliminar as violações maciças e flagrantes dos direitos humanos dos povos e dos seres humanos afetados por situações tais como as resultantes do apartheid, de todas as formas de racismo e discriminação racial, colonialismo, dominação estrangeira e ocupação, agressão, interferência estrangeira e ameaças contra a soberania nacional, unidade nacional e integridade territorial, ameaças de guerra e recusas de reconhecimento do direito fundamental dos povos à autodeterminação.
(<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>).

O direito ao desenvolvimento numa sociedade democrática não se dissocia da prevenção a todas as formas de violações aos direitos humanos, como a segurança humana.

2.4.1 Origem do conceito Segurança Humana

O conceito de Segurança Humana surgiu no Programa Nacional das Nações Unidas (PNUD) em 1994, no Relatório sobre Desenvolvimento Humano (RDH), o qual propôs mudanças no enfoque da segurança no mundo, mudando a noção tradicional de segurança, centrada nos Estados. Sobre o conceito de Segurança Humana Kenkel (2008, p. 02) esclarece que,

Na sua gênese, o conceito da Segurança Humana poder ser considerado como representando a fundição das lógicas da segurança e do desenvolvimento – duas áreas operacionais até então nitidamente separados na atuação do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e na maioria das burocracias nacionais.

O PNUD (1994) aconselha que haja uma transição conceitual profunda da segurança militar, para a segurança humana e indica mudanças na agenda da segurança, que deve centrar-se no indivíduo e no seu desenvolvimento como forma de proteção. Conforme o relatório, várias ameaças colocam em perigo a segurança humana, citando como prioridades os aspectos econômicos, alimentar, médico, ambiental, pessoal, comunitária e política

Conforme o Relatório sobre Desenvolvimento Humano, o conceito básico de segurança humana deveria centrar-se em quatro características essenciais:

- 1) A Universalidade: A segurança humana é uma preocupação universal, pois existem ameaças que afetam tanto os países pobres, como os ricos, como por exemplo, o desemprego, as drogas, os problemas ecológicos, a violência urbana e as violações dos direitos humanos.
- 2) Interdependência: Os componentes da segurança humana são interdependentes, conseqüentemente, quando a segurança da população está ameaçada em qualquer parte do mundo é provável que vários países sejam afetados.
- 3) Prevenção: É mais fácil garantir a segurança humana mediante a prevenção do que com uma intervenção posterior. Ações preventivas são menos custosas que intervenções posteriores.
- 4) O ser humano: A segurança humana está centrada no ser humano. Preocupar-se com as pessoas que vivem em sociedade, com a liberdade com que podem exercer diversas opções, com o grau de acesso ao mercado e com as oportunidades sociais, com a vida em conflito ou em paz.

A mudança no enfoque do conceito de segurança pode originar mudanças operacionais nas agendas e políticas de segurança dos países que a incorporam. Para Oliveira (2011, p.27) ”o movimento em direção à proteção dos Direitos Humanos em face do Estado repressor sugere o crescimento da preocupação com as metas de sobrevivência dos indivíduos, além de um concomitante questionamento das prerrogativas da soberania dos Estados, elementos centrais do conceito de segurança humana”. Para Kenkel, (2008, p. 2),

A questão fundamental que suscitou essa mudança teve suas origens em uma lacuna do enfoque conceitual do paradigma realista vigente na área de segurança o que acontece quando os cidadãos de um Estado se encontram sob o risco ou inadequadamente protegidos de riscos substanciais, vindo deste Estado, ou quando a política deste Estado não lida com os fatos que realmente afetam a vida cotidiana da população?

São questões importantes para analisar, principalmente em países com graves problemas de segurança interna, como é o caso do Brasil hoje, onde a segurança pública é apontada pela sociedade como um dos maiores problemas da contemporaneidade. Algumas destas denúncias apontam o aparato policial como autores de violências contra a sociedade civil.

O reconhecimento do indivíduo como portador de direitos humanos teve seu grande marco na Declaração dos Direitos Humanos de 1945, que para Oliveira (2011) “permitiu a discussão posterior sobre o que e quem deve ser assegurado e protegido pelos

Estados e pelo sistema internacional”. É consensual dentro da literatura que trata do tema segurança, o entendimento que o conceito de segurança humana surgiu no final da Guerra fria. A globalização também é apontada como um fator primordial na efetivação dessa política. Oliveira (2011, p.65) afirma:

Sem dúvida, o fim da guerra fria é um grande marco para os estudos de segurança. O cessar da possibilidade de uma guerra nuclear e as condições propiciadas pela globalização, [...] possivelmente, permitiu a maior revisão intelectual dos pressupostos e fundamentos dos estudos de segurança desde o seu surgimento. Além das condições políticas proporcionadas pela década de 1990, pode-se citar as contribuições das escolas críticas, como o feminismo, os pós-modernos e os construtivistas, que forneceram subsídios teóricos para uma redefinição do conceito de segurança, principalmente ao questionarem quem é o sujeito da segurança.

A autora (idem, p.65) ainda afirma que ”as questões que antes eram encobertas pelo conflito Leste-Oeste, tornam-se as novas pautas da agenda internacional a partir da década de 1990. Os problemas ambientais, as epidemias, o desemprego, o narcotráfico, a fome, os conflitos étnicos e religiosos, o terrorismo, os refugiados, a violação dos direitos humanos, dentre outros, seriam os novos temas do cenário internacional”.

Para Sorj (2005, p.42) “o conceito é inovador em sua defesa no cumprimento das leis de defesa dos direitos humanos individuais. Considera-se esta a principal ordem internacional”. Porém, o autor alerta que a segurança humana não pode estar desvinculada dos quadros institucionais, em especial dos Estados. De acordo com Relatório da Comissão de Segurança Humana das Nações Unidas (2002-2003),

A segurança humana complementa a segurança do Estado, promove o desenvolvimento humano e reforça os direitos humanos. Complementa a segurança do Estado concentrando-se nas pessoas e tomando em consideração as inseguranças que não foram consideradas uma ameaça para a segurança do Estado. Ao contemplar este outro tipo de riscos faz com que o desenvolvimento humano vá mais além do conceito de “crescimento em equidade”. O respeito pelos direitos humanos está no cerne da proteção da segurança humana.

Nesse contexto, a proteção ao indivíduo de acordo com a política de segurança humana, protege o indivíduo de males advindo até mesmo do Estado. Conforme o PNUD, para sua efetivação, a segurança humana deve ter como estratégias o desenvolvimento humano. Segundo Kenkel (2008), das duas vertentes que se cristalizaram na base do RDH 1994, o componente de segurança ficou conhecido como a liberdade do medo e a atuação

ligada ao desenvolvimento, como liberdade de carência. Cada uma das vertentes, ligada a um Estado, ficando para o Canadá o componente de segurança e o Japão, do lado asiático, com o aspecto desenvolvimento. Quanto ao aspecto restrito de segurança, concepção, defendida pelo Canadá, o autor esclarece que,

[...] em relação ao componente de segurança, temos de tomá-lo em seu sentido estrito, ou seja, a assunção do horizonte normativo da responsabilidade de proteger as pessoas tendo, portanto, como objetivo estratégico, dar aos Estados, a todos os Estados, a capacidade efetiva de, in loco, criarem condições para que as pessoas sob a sua jurisdição sintam-se dia a dia seguras. (PUREZA, 2009, p. 30).

Nesse sentido, a segurança humana visa proteger o indivíduo em suas ações cotidianas, para que os indivíduos sintam-se seguros. “Porém, são defendidas duas concepções diferentes relacionadas a essa política, que foram denominadas de enfoques amplo e restrito”. O primeiro centra-se no Relatório do PNUD, que está relacionado ao desenvolvimento humano e demonstra a preocupação com a satisfação humana nos aspectos alimentar, sanitária, ambiental, etc. O restrito conceitua a Segurança Humana como a proteção diante da violência física. Os que defendem o conceito restrito entendem que o conceito amplo é impossível de operar por sua abrangência.

Em 1996, o Canadá lançou o documento *Freedom from fear: Canada's foreign Policy for human Security*, no qual justifica que a maioria dos conflitos que têm como vítimas a sociedade civil, são oriundos de questões que ocorrem no interior dos Estados. Adotando um enfoque restrito para o conceito de Segurança Humana. Para Sorj (2005, p. 42), Governo e pesquisadores do Canadá, apresentam concepções de Segurança Humana de foco mais definidos do que o apresentado pelo PNUD, atribuindo cinco características à segurança humana, que são as seguintes:

É um conceito holístico que abrange todas as variadas fontes de insegurança individual, incluindo as associadas à pobreza e a violência física. Concentra-se nos direitos humanos dos indivíduos. Na verdade, enfatiza o papel do governo como fonte de insegurança para seus cidadãos; Valoriza a sociedade civil como ator privilegiado, reduzindo assim, de forma implícita, o papel do governo; Procurar ter uma perspectiva global. Justifica a intervenção externa da comunidade internacional em países que estejam atravessando crises humanitárias.

Para Kenkel (2008, p.03) "a liderança do Canadá nos esforços de refinar e promover a segurança humana é bastante lógica: o país possui uma forte tradição de orientação moral na sua política externa, assim como uma história de contribuição proeminente às intervenções multilaterais". O objetivo do Governo do Canadá com adoção dessa política é garantir a proteção da sociedade civil, diminuindo o número de vítimas em conflitos armados.

O Japão tem desenvolvido políticas voltadas à promoção da segurança humana, porém, apoiando o aspecto encabeçado pelo PNUD, com um enfoque mais amplo de segurança. Com isso, o país se destaca como um grande fornecedor de ações de apoio a outras entidades internacionais com assistências sociais, com o objetivo ao desenvolvimento desses países. A postura adotada pelo país é relacionada com uma política externa de cooperação entre as nações. O país é colocado dentro do contexto internacional como um dos mais importantes na disseminação de ações que promovem a segurança humana. Outros países aderiram a essa política de segurança, reunindo-se, com o objetivo de estruturar uma agenda internacional comum. Oliveira (2011, p. 124), afirma que,

Em 1999 é estabelecida a Rede de Segurança Humana, (RSH) um conjunto de Estados liderados pelo Canadá e Noruega, que inclui o Chile, a Costa Rica, a Jordânia, a Áustria, a Irlanda, o Mali, a Grécia, a Eslovênia, a Suíça, a Tailândia, a Holanda e a África do Sul. O objetivo dessa rede é promover políticas comuns de segurança humana numa série de instituições internacionais e regionais. Essa rede se propõe a ser um fórum mundial de consulta informal para os governos, organizações internacionais, comunidade acadêmica e representante da sociedade civil.

A Rede de Segurança foi criada com objetivo de promover a paz, com ações humanitárias e o auxílio a instituições internacionais para garantir a segurança e também, trabalhar em prol de criar uma agenda com ações concretas no desenvolvimento de ações que promovam a segurança humana. Nesse sentido Fuentes (2002, p.90) alerta que "é importante destacar que a Rede entende que a Segurança Humana não substitui a segurança nacional (militar), na verdade, ela seria um complemento ao acrescentar a preocupação com o bem-estar das pessoas, com a cidadania e com a sociedade civil".

2.4.2 O conceito de Segurança Humana na América Latina

Na América Latina, a maioria das ONGs de direitos humanos, bem como a comunidade acadêmica, têm se mostrado crítica ao conceito de Segurança Humana. (SORJ, 2008, p. 45). Tal postura é oriunda do passado histórico de governos militares ditatoriais, caso do Brasil, o qual com o pretexto de livrar o País do comunismo foram responsáveis pela cassação das liberdades civis, com uma forte inspiração na doutrina da Segurança Nacional. Existe um temor na sociedade civil que ocorrências do passado voltem a acontecer. Segundo Sorj (2008, p.45) “uma perspectiva de segurança humana é vista como tentativa de voltar a subordinar a vida social à doutrina de “segurança nacional”, transferindo os problemas para a esfera de segurança”. Nesse contexto, a violência urbana é apontada como o grande problema da região. Sobre os problemas enfrentados pela América Latina, Sorj (2008, p.08) esclarece que,

A violência urbana vem dominando as grandes cidades da América Latina. E cada vez mais se vincula ao tráfico internacional de drogas, ao comércio de armas e à lavagem de dinheiro, atividades que não respeitam fronteiras nacionais e cujo combate requer um esforço multilateral dos países da região. Os focos de guerrilha, primeiro na América Central e agora na Colômbia, deram origem ao problema dos refugiados e geraram tensão nas fronteiras. Embora a presença de grupos terroristas internacionais não seja generalizada, ela tem (ou teve) certa relevância na região da tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai.

Poucos são os registros de conflitos armados entre os países que compõe a América Latina. Porém o tráfico internacional de drogas e armas é exceção dessa estatística. A América Latina é considerada uma das principais rotas desse comércio, um problema que rompe fronteiras e necessita de ações conjuntas entre os Países para tentar encontrar soluções para o combate, pois têm colocado em risco à segurança física da população. Nesse contexto, o Brasil é considerado na região Latina, uma das principais rotas do tráfico internacional, servindo principalmente à Colômbia, Bolívia e Paraguai.

Tal realidade preocupa o governo principalmente por uma possível violação de suas fronteiras. Ação conjunta dos governos colombiano e norte-americano para conter o narcotráfico na Colômbia e as variáveis de rota na América Latina, como o Plano Colômbia, vem preocupando as autoridades brasileiras, que temem uma violação das fronteiras nacionais

por parte de guerrilheiros da FARC, traficantes de cocaína, buscando escapar da repressão, e soldados colombianos e norte-americanos.

Por outro lado, segundo Sorj (2008) com os acontecimentos de 11 de setembro de 2001, o governo dos Estados Unidos, na luta contra o terrorismo, passou a exigir um alinhamento nas políticas internacionais ligadas à segurança, tentando a antiga polarização existente na época do comunismo. Optou por um unilateralismo, redefinindo sua política internacional de segurança, que ficou totalmente voltada para ações antiterroristas. Porém, problemas ligados ao terrorismo não são entendidos como primordial na região Latina. Com isso, a América Latina foi excluída do contexto de prioridades daquele País. Sorj (2008, p. 51) adverte que,

No novo contexto de militarização das relações internacionais, todos esses fatores levaram os Estados Unidos a excluir a América Latina de seu sistema de prioridades. A exclusão se aprofundou porque, pois apesar do empenho estadunidense em polarizar o mundo em torno da luta contra o terrorismo, esta não é entendida como uma questão de prioridade na região. Na América Latina, o combate ao terrorismo não ocupa o espaço deixado pela luta contra o comunismo, que contava com o apoio da maioria dos grupos dominantes, das classes médias e das forças armadas.

Todas essas questões dificultam a operacionalização do conceito de segurança humana na América Latina e a criação de uma agenda nesse sentido. Ainda temos tradicionalmente o conceito de segurança ligada a ações militares, vestígios de uma política de segurança ainda inspirada na doutrina da segurança nacional.

A região tem suas próprias debilidades na arena internacional. Nas últimas décadas, os países latino-americanos não conseguiram desenvolver uma visão compartilhada de seus problemas de segurança, nem uma agenda concreta de atuação. (SORJ, 2008, p.10)

O autor aponta avanços ocorridos na região Latina na década de 90, como o reconhecimento da ordem democrática para a manutenção da paz e os acordos sub-regionais como o MERCOSUL, enfatizando a política da não intervenção adotada pelos nossos países. Com isso, algumas ações promovidas, estão ligadas ao enfoque amplo, que prioriza problemas ligados ao desenvolvimento, como combates a pobreza, saúde, meio ambiente, entre outros. Existe uma sinalização de avanços de negociação entre as forças armadas latinas, no sentido de pensarem em uma agenda de segurança do que tradicionalmente é praticada, ainda como resquícios da segurança nacional, fundamentada em ações totalmente militarizadas, embasada

em disciplina, austeridade, autoritarismos sacrifícios por parte de indivíduos e de grupos. Porém uma agenda de segurança pública voltada para a proteção do cidadão poderá mudar radicalmente a postura de segurança pública no nosso país.

3. ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO PARA PREVENÇÃO A VIOLENCIA.

A atuação da Polícia Militar em sala de aula, com propostas de prevenção e educação voltada à cidadania, como já afirmado, nos sugere uma ressignificação do papel da polícia, mesmo que de forma ainda tímida. Duarte (1998, p. 20) analisando mudanças na Polícia Militar do Rio de Janeiro, após a implantação de policiamentos voltados a prevenção, afirmou que:

[...] romperam a dureza da terra sem adubo, sem irrigação, e impuseram-se pela lógica de sua existência sensata e razoável ao meio que passaram integrar e servir, como componentes de uma “socioecologia”. Assim, temos no PROERD, no BPTur, na CAES, no GEPE e em toda forma de policiamento orientado para o atendimento às comunidades, frutos diretos de sua sementeira; reflexos de sua coragem rompedora de paradigmas de tempo e desnaturalizadora de preconceitos.

O PROERD, juntamente com outros tipos de policiamento, neste contexto, foi citado como um programa importante dentro da Instituição Policial Militar do Rio de Janeiro, contribuindo na quebra de paradigmas na interação da PM com a comunidade. O contexto das décadas de 1980 e 1990 marcou um novo momento nas políticas públicas, com agendas que modificaram todo o cenário da gestão pública do Brasil. Para compreendermos as mudanças no paradigma das funções policiais, principalmente no que se relaciona com o PROERD e para embasar a nossa pesquisa, entendemos que a categoria educação é imprescindível a qual se apresenta como um dos principais eixos norteadores desta pesquisa. O programa através do manual do Educador (2012) apresenta como um dos objetivos educacionais desenvolver o espírito de solidariedade, de cidadania e de comunidade na escola. Isto posto achamos pertinente à apresentação das mudanças ocorridas no campo da educação após a redemocratização, para compreendermos o conceito da categoria cidadania nas três principais legislações educacionais em nosso país, a LDB, os PCN'S e o PNE.

3.1 Estado, Neoliberalismo e Política Educacional

Ao refletir sobre a transição do regime militar para o regime republicano, Peroni (2003, p. 74) afirma que “na década de 1980, assistimos no Brasil, a organização dos setores da sociedade emergente no período de distensão, transição e abertura democrática que culminou com a Nova República”, uma transição que não significou uma ruptura com a antiga ordem política, significando na verdade, um reajustamento da classe que detinha o poder, para em outros moldes continuar com a direção política do país.

No campo econômico, o país estava inserido em uma crise fiscal, com uma dívida externa de números grandiosos, no momento em que se libertava do regime autoritário imposto pelos militares, passava por uma grave crise econômica com consequências no âmbito social e político. Para Hermida (2011, p. 113) “o aumento das dívidas acabou afetando estruturalmente às capacidades de financiamento do setor público e colocando em xeque o modelo econômico nacional baseado principalmente no modelo estatal como propulsor de desenvolvimento”.

Por outro lado, o discurso governista era que a crise econômica pelo qual o país passava não era do capital, mas sim, da burocracia Estatal, que havia gasto muito com políticas sociais, por isso, defendiam uma reestruturação nos moldes de sua governabilidade para que o país se alinhasse aos moldes do capital internacional, e com isso, adentrasse nas características de desenvolvimento dos países do primeiro mundo.

A partir da década de 1990, o país, foi palco de mudanças significativas na governabilidade. No primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, foi implementadas reformas no aparelho estatal do país. Politicamente o país vivia um momento de abertura política, após o período de 21 anos de ditadura militar. Para Falleiros e Melo (2005, p. 175),

[...] a partir de uma suposta constatação de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da natureza burocrática e excessivamente regulatória do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira, no início da década de 1990, instituiu mecanismos para minimizar tanto o raio de ação do Estado em sentido estrito na vida em sociedade como seu papel na condução dessa sociedade.

Afirmando que as reformas no aparelho estatal seriam um instrumento indispensável para assegurar o crescimento da economia brasileira, para adequar o país à nova

fase do capitalismo mundial, o governo apresenta suas propostas através de um documento denominado Plano Diretor do Aparelho do Estado, com diversas diretrizes, reconfigurando os moldes da governabilidade do país. Conforme os defensores da reforma estatal, a racionalidade burocrática do estado não responderia aos reclamos de um mundo em constante transformação. Por isso, o modelo ora vigente precisaria ser atualizado, aproximando-se de ideias gerenciais. Para Faleiros e Melo (2005, p. 177) é nesse contexto que o Brasil, entra, efetivamente na onda neoliberal, porém, de um novo tipo. Para os autores “a experiência brasileira incorporou diversos elementos do projeto neoliberal da Terceira Via⁸”.

Com a reconfiguração nos moldes da governabilidade no modelo neoliberal os defensores dessa ideologia advogavam que o Estado “deveria deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e se fortalecer na tarefa de promover e regular esse desenvolvimento” (MARTINS, 2005, p.180).

De forma teórica situaremos as mudanças na educação no contexto neoliberal para subsidiar as ações no campo da política educacional no contexto democrático. Se de um lado, conquistamos a proteção dos direitos, do outro enfrentamos no processo da redemocratização o modelo neoliberal que entra em tensão e contradição com a ampliação dos direitos, principalmente dos direitos coletivos, que demandam a intervenção e a proteção do estado.

3.1.1 As mudanças na Educação com a redemocratização

Como direito e responsabilidade do Estado, a educação, também passou por mudanças, com orientações que imprimiram ao contexto educacional, diretrizes semelhantes as que nortearam os diversos setores do Estado. Analisando a educação dentro da proposta de mudanças na governabilidade do país, a partir dos moldes neoliberais, Hermida (2011, p. 31) explica que com a assunção do Governo por FHC a educação passou a ocupar um lugar importante no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, pois:

Para adequar também a educação aos novos moldes e às exigências dos financiadores externos, o Ministério da Educação realizou reformas que imprimiram novos rumos para a educação no Brasil. Para a implementação

⁸ A terceira via é um projeto de atualização do neoliberalismo para o século XXI, cujas bases se sustentam em elementos da ortodoxia neoliberalizante associados com elementos da social democracia clássica (Neves 2013, p. 25).

de projetos, o governo se utilizou dos mais diversos instrumentos – desde a aprovação de projetos de lei até propostas de emendas constitucionais, medidas provisórias, decretos e portarias. (p.31)

Peroni (2003) também compartilha da ideia que as políticas educacionais em 1990, no Brasil, foram pensadas para responder as exigências dos Organismos Internacionais. Para ela, foi uma resposta ao não cumprimento das metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos⁹ em 1990. Conforme explicação da autora, após participar da Conferência no ano de 1993, na China, o então Ministro de Educação Murilo de Avelar Hingel, ao concluir que o Brasil não tinha tomado nenhuma iniciativa no sentido do que prometera na área educacional, compromete-se em elaborar o Plano Decenal de Educação. Nessa conjuntura, em um processo de debates nacional, estadual e municipal, o Plano Decenal foi elaborado e apresentado, no ano de 1993, em uma reunião convocada pela Unesco em Nova Delfi na Índia.

Em 1994, o Brasil foi sede da Conferencia Mundial de Educação para Todos, segundo Peroni (2003, p. 97) “durante o evento, acordou-se uma definição ampliada da educação básica, que incluía crianças, jovens e adultos, não se reduzindo à educação escolar, nem a educação primária, nem a um determinado número de anos, mas sendo definida por sua capacidade para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de cada um”. O destaque que a educação básica recebe dentro desse contexto se justifica por ser o nível de ensino em que a melhoria responde aos padrões estabelecidos pelos organismos internacionais para o Brasil.

Para Peroni (2003, p. 73) “nos anos de 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso a gestão democrática, centrada na formação do cidadão”, porém, com a reconfiguração do papel do Estado, as políticas educacionais passaram a se basear na busca de maior eficiência e eficácia de controle de qualidade e responsabilização.

Conforme Gentili (1995, p. 132) dentro desse contexto, “a educação passa a ser questionada como direito, reduzindo-se à condição de propriedade” tornando-se primordial na

⁹A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, tendo sido patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), a Ciência e a Cultura (UNESCO) , pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (PERONI, 2003, p. 93).

preparação do novo homem para atender a demanda do capital. Para isso, a formação para a cidadania reconfigura-se como bem explica Faleiros (2005, p. 211):

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e éticos políticos da flexibilização do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação e participação política.

Para a formação deste “novo homem” a educação tem papel de destaque, para disseminar uma cidadania de um novo tipo, na qual o espírito de solidariedade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de competitividade com o abandono da perspectiva de luta de classes, onde se reconhece a necessidade de diminuição das desigualdades sociais, mas ignora que elas possam ser extintas. ”Nesse sentido, a anunciação do fim da luta de classes revela-se uma das poderosas estratégias de desarticulação do movimento dos trabalhadores e de reforço à hegemonia capitalista” (FALEIROS, 2005, p.212).

Para Hermida (2011, p.34) :

Do ponto de vista jurídico, o processo reformista a educação nacional começou a configurar-se a partir de 1988, depois que a Assembleia Constituinte de 1987/88 aprova uma Constituição Federal contendo capítulo para tratar de questões específicas relacionadas com a educação nacional [...]. Portanto, aprovação da Constituição Federal de 1988 foi o marco fundamental que propiciou o surgimento da atual reforma educacional.

Hermida (2011) demonstra que o arcabouço jurídico, pedagógico e legal da reforma educativa do Brasil nos anos noventa começou a se constituir e teve como alicerce a Constituição Federal de 1988, nos treze artigos do capítulo III, pertencentes ao Título VII, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto. Os documentos normativos que passaram a reger a educação no País após a promulgação da Constituição Federal de 1988 objetivaram substituir as existentes que norteavam as políticas educacionais até então.

Destaca ainda Hermida (2011) como principais políticas públicas implementadas: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, sancionada em 20/12/1996, complementada por um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de medidas provisórias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's , o Programa de Apoio a

Núcleos de Excelência - PRONEX, e o Plano Nacional de - PNE/2001¹⁰. Além de uma vasta legislação normativa, Hermida (2011, p. 42) destaca:

[...] a nova ordem legal e pedagógica da educação nacional se completava com um conjunto de programas, que foram definidos pelas autoridades nacionais como programas compensatórios. Segundo o Ministério da Educação, estes programas estavam destinados a contrarrestar a herança história de desigualdades que existia na sociedade brasileira.

Os programas e políticas educacionais implementados na educação do Brasil á época, proclamavam à universalização do ensino, a formação de professores, a diminuição do analfabetismo e avaliação dos resultados, os quais tiveram maciço apoio da mídia que passou a difundir os seus resultados, mas na prática, muitas dessas políticas não se tornaram reais, para Hermida (2008) a contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais é uma das características do ideário neoliberal e do capitalismo.

Dentre essas políticas, destacam-se à centralidade nas políticas de disseminação de instrumentos de avaliação, elaborados através do Ministério da Educação, como o Sistema Nacional de Educação Básica - SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM, o Exame Nacional de Cursos, entre outras e de políticas de monitoramento como o censo escolar, como forma de determinar se os objetivos educacionais colocados em práticas estavam sendo atingidos. O intuito anunciado com esta prática, nesse contexto, era de melhoria da qualidade da educação pública. A adoção de instrumentos avaliativos teria, então, o objetivo de promover o monitoramento e controle da educação para assegurar a sua qualidade. Ao analisarem a avaliação externa no contexto das reformas afirma Garcia e Nascimento (2012, p. 93) que:

No contexto da reforma educacional brasileira, a avaliação externa constitui-se uma forma de controlar os resultados educacionais, responsabilizar os educadores pelos resultados de suas ações, bem como imprimir padrão mínimo de qualidade educativa. Conforme essa lógica, os resultados das avaliações nacionais são divulgados para que a população fiscalize o trabalho escolar e avalie a competência dos professores, considerando os resultados obtidos pelos alunos.

Nesse cenário, os instrumentos de avaliação standardizados, fazem parte de um processo regulador das políticas implementadas pelo Estado, onde os programas de avaliação

¹⁰ Sobre os vários programas implementados na década de 1990, ver A Educação na Era FHC - Fundamentos filosóficos e políticos de autoria do Professor Jorge Fernando Hermida.

tornam-se central para esse fim, levando aos estudiosos em educação chama-lo de Estado-regulador, ao qual impõe agendas reformistas alinhadas aos interesses neoliberais.

Com base nesses pressupostos, o Estado vai se tornando mínimo como provedor das responsabilidades educacionais, permitindo a expansão do setor privado nesse papel. Por outro lado, várias estratégias são colocadas em prática para que através da avaliação, instrumentos de responsabilização (accountability), sejam colocadas em prática, alinhadas ao Plano Diretor do Aparelho do Estado. Mecanismos de meritocracia começam a fazer parte do contexto da escola, mostrando a face do Estado regulador e dos princípios do mercado como parte do processo educativo da escola.

É importante destacar, que as mudanças reformistas ocorridas no cenário educacional brasileiro não ocorreram sem embates, Silva (2004, p. 19) ao analisar a dinâmica do processo reformista do Brasil, destaca que desde a metade década de 1970, a sociedade brasileira vem sendo marcada pelo confronto de dois projetos principais de sociedade e educação, o projeto liberal-corporativo e o projeto democrático de massas. O primeiro, seguindo a ideologia do neoliberalismo, propõe a redefinição nas funções do Estado, com a diminuição no campo social de suas ações. Em âmbito econômico, defende a atuação do Estado, como gestor da livre expansão do capital.

Em contrapartida, conforme Silva (2004, p. 19) “o projeto democrático de massas defende, em sentido amplo, a efetivação de novas relações sociais, nas quais o acesso aos direitos seja garantido numa perspectiva universal e pela socialização dos bens socialmente produzidos”. Ainda afirma Silva (2004, p. 19) “há cerca de trinta anos, estes dois projetos vêm buscando estruturar-se e conquistar a hegemonia na arena política brasileira, a elaboração da Constituição de 1988, a tramitação da LDB e sua regulamentação situam-se no bojo desta disputa”.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. Dentro desse contexto, mesmo antes da aprovação da LDB em dezembro de 1996, o Poder Executivo aprovou várias leis de sua iniciativa colocando em prática o projeto educativo elaborado durante a campanha à presidente de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre elas estão a Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995; a Lei 9.192, de 21 de dezembro do mesmo ano, o Decreto 2.206, de 1996; a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro

de 1996 e a lei nº 9.424, em 24 de dezembro de 1996. Essa regulamentação trouxe importantes mudanças no campo educacional do país.

Entre as principais está à redefinição do papel do Ministério da Educação e Desporto MEC, aprovada através da lei 9.131/95, ao qual explicita as atribuições do poder público federal. O Conselho Nacional de Educação - CNE, como órgão da política educacional é afirmado no artigo 6º da Lei, que afirma:

O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem. (BRASIL, 1995)

De acordo com o texto do artigo, o CNE passa a ser composto pelas Câmaras¹¹ e subordinado ao MEC, sendo concebido como um órgão deliberativo e de assessoramento. Dentre as suas várias competências, merece destaque, à instituição do processo avaliativo para as instituições de nível superior, através de testes que ficaram conhecidos popularmente como “Provão”, inclusive atrelando à feitura da prova a obtenção do Diploma do curso ao qual o aluno estava concluindo, processo que suscitou grande contestação de estudantes universitários.

Outra normatização importante ocorreu através da emenda constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, com a normatização orçamentária vinculadas a educação fundamental. Para Hermida (2011, p. 125) a principal consequência que decorre dessa emenda é “a transferências das responsabilidades financeiras do âmbito da União para os Estados e Municípios além da centralização da definição das políticas públicas para o ensino fundamental, que passa dos Estados e Municípios para a União, isto é, no sentido inverso da definição das questões orçamentárias”. Uma contradição, que revela o alinhamento das políticas educacionais implementadas na Emenda com a ideologia neoliberal. Afirma ainda Hermida (2011, p, 127):

A lógica que orientou a elaboração e aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, insere-se na concepção neoliberal de educação, pois com a desobrigação do Estado em matéria orçamentária o que se logra é a redução

¹¹ De acordo com a nova lei, o Conselho Nacional de Educação se compõe de duas câmaras: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior (HERMIDA 2011, p.120).

dos custos, encargos e investimentos da União a redução das obrigações do Estado, através da transferência dessas responsabilidades para outras esferas.

Para Hermida (2011, p. 129) essa normatização “confirma a interferência do Poder Executivo na aprovação de políticas públicas para a educação nacional”. Políticas que se mostram alinhadas as orientações dos organismos internacionais e que foram cruciais na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 em 08 de dezembro de 1996, projeto defendido pela base governista de FHC.

Para Silva (2004) a tramitação da LDB no Congresso Nacional foi dividida em dois momentos, o primeiro, com apresentação no projeto pelo deputado Octávio Elísio em 1988, até a aprovação do substitutivo Jorge Hage, com apresentação de emendas pela deputada Sandra Cavalcanti em maio de 1993. A autora destaca que neste momento, no projeto da LDB, ainda continham propostas do projeto democrático de massas, defendido pelos setores organizados da sociedade civil, que defendiam uma democracia participativa e o estado de direito, com a implementação dos meios necessários para a definição do Poder Público na oferta e na garantia do direito à educação a todos. O segundo momento, conforme Silva (2004, p. 163)

Abrange a entrada do PLC nº 101/1993, de origem PL nº 1.258/1988, no Senado Federal; a aprovação do substitutivo do senador Cid Sabóia ao PL nº 101/1993 na Comissão de Educação do Senado, no início de 1994, compreendendo a apresentação do projeto elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, em fevereiro de 1995, até sua aprovação em dezembro de 1996. Nesta etapa, o curso das discussões foi alterado significativamente e um novo projeto, pautado no projeto liberal-corporativo, defendia a concepção neoliberal de Estado veiculada, entre outros, pelo Banco Mundial e FMI e por quadros do primeiro e segundo escalões do MEC, passou a constituir-se como prioritário.

Nessa correlação de forças, o projeto liberal corporativo, representado pelo então Senador Darcy Ribeiro, torna-se exitoso e aprova o seu projeto de Lei. Um projeto diferente do defendido com a participação da sociedade civil organizada que lutavam por uma escola pública com qualidade social.

Hermida (2011) esclarece que no parecer apresentado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado, em 1995, pelo Senador Darcy Ribeiro, sobre a necessidade de apresentar um projeto substitutivo ao PLC n 101, de 1993, ficou clara a intencionalidade dos que lutaram pelo fracasso do projeto de iniciativa popular, que na leitura do autor, eram os representantes das forças conservadoras e dos interesses privados dentro e fora do Congresso

Nacional. Enfim, como já citado, o projeto aprovado foi o apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro, o qual foi constituído por 92 artigos, com dispositivos que delinea a educação no Brasil em seus vários níveis¹².

Ao analisar esse momento histórico para a educação do Brasil, Hermida (2011, p. 150) afirma:

Foi assim que o país ganhou uma nova lei para a educação nacional, em dezembro de 1996. Apesar de o processo de regulamentação da LDBEN ter começado a ocorrer antes que a lei fosse aprovada, esse processo ganha força depois que ela promulgada. De fato, após sua promulgação se sucedeu uma avalanche de leis, decretos, portarias, medidas provisória, etc.

O autor ainda destaca que ficou como responsabilidade do Ministério da Educação a elaboração das futuras políticas educacionais do país, com isso, a participação da comunidade educacional no delineamento dessas políticas estava descartada. Peroni (2003, p. 87) ao analisar a participação da sociedade civil organizada, como vinha ocorrendo deste a década de 1980 destaca que “a partir de 1995, esse diálogo foi encerrado, e o governo federal passou a dar prioridade a outros interlocutores para a elaboração de suas políticas”. Após a aprovação da LDB, várias matérias no âmbito educacional foram regulamentadas. Algumas, visando acrescentar ou suprimir algum dispositivo da lei 9.394/96, outras, regulamentaram novas políticas para a educação do Brasil.

No bojo dessas normatizações foi aprovada a Lei nº 9,424 de 24 de dezembro de 1996, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, as diretrizes e obrigações orçamentárias a União, Estados e Municípios.

O Decreto 2.208/97 estabeleceu os objetivos da educação profissional. A normatização do ensino superior no Sistema Federal de Ensino também foi regulamentada por várias portarias e pelo Decreto 2.306/97 que regulamentou a LDB na parte do ensino superior. Para regulamentar o ensino médio foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM.

¹² Para saber mais sobre as Diretrizes da nova LDBEN/1996, ler A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001) autoria Jorge Fernando Hermida Aveiro.

3.2 A educação para a cidadania na Legislação e Política Educacional

Quando as liberdades fundamentais e a proteção das pessoas encontram-se em risco, colocando a paz e a vida de todos em situação de extrema insegurança, uma condição para garantir vários desses princípios sentido, afirmada na Declaração para o direito ao desenvolvimento, é necessária, implicando na,

[...] eliminação das violações maciças e flagrantes dos direitos humanos dos povos e indivíduos afetados por situações tais como as resultantes do colonialismo, neocolonialismo, apartheid, de todas as formas de racismo e discriminação racial, dominação estrangeira e ocupação, agressão e ameaças contra a soberania nacional, unidade nacional e integridade territorial e ameaças de guerra contribuiria para o estabelecimento de circunstâncias propícias para o desenvolvimento de grande parte da humanidade; (BRASIL, 1986, p. 04)

Uma das condições para a democracia é a proteção das liberdades fundamentais, a existência e o respeito às leis criadas em parlamento constituído pelo voto universal. Para isso, a educação para a vivência do exercício da cidadania democrática é essencial. Nessa perspectiva, a educação deve servir para “a tomada de consciência dos direitos e dos deveres do cidadão” [...] “fortalecer o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais” [...] reconhecer que os cidadãos mais do que titulares de direitos são criadores “de novos direitos e novos espaços para a expressão desses direitos”. (BENEVIDES 1997, p. 12). Exercer a cidadania numa sociedade democrática é uma exigência ética, política e jurídica, a exemplo do que prever a Constituição Federativa de 1988, que institui os direitos humanos como princípio fundamental do Estado Democrático de Direito.

O conceito da cidadania no contexto contemporâneo, tem tido papel de destaque em uma dimensão bastante significativa, geralmente vinculado à ideia de exercício dos direitos por cidadãos. Ao buscarmos o seu significado na etimologia a origem da palavra advém do latim "civitas", que significa cidade, o mesmo espaço e organização social que os gregos antigos identificavam por "pólis". Assim entendido o termo cidadania, cidadão (do latim) ou político (do grego) significa o habitante da cidade. Para Benevides (1991, p.39):

É relativamente fácil lutarmos por questões que dizem respeito à cidadania, a sua ampliação. A própria palavra cidadania já se incorporou de tal maneira

ao nosso vocabulário que, sob certos aspectos, tende a se transformar em substantivo, como se representasse todo o povo.

Cidadania e direitos humanos se articulam, embora não sejam sinônimos. Como esclarece Benevides (1998, p. 42):

A ideia de cidadania é uma ideia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. [...] Os direitos humanos são comuns a todos os seres humanos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, cidadania política, sexo, classe social, nível de instrução, cor, religião, opção sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.

Nesse sentido, o termo direitos humanos vincula-se ao homem em sua universalidade, já dos direitos de cidadania vincula-se ao cidadão de um estado-nação, as leis e direitos. Para Correa (2002, p. 217)

[...] direitos da cidadania são os direitos humanos, que passam a constituir-se em conquista da própria humanidade. A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida.

Nesse entendimento a cidadania conduz a uma vida humana plena, com igualdade social, cultural, econômica e política. Entretanto, esta não é a realidade da sociedade em que vivemos, mas, enquanto possibilidade torna-se um ideal a ser construído para uma verdadeira transformação social.

Dentro do processo histórico da humanidade, na construção de uma sociedade portadora de direitos, a contribuição da educação é de primordial importância, pois, conforme Mészáros (2008, p. 91) “é impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado”. O direito ao acesso a educação com qualidade social, é realmente um dos direitos que propicia ao homem ao exercício da cidadania. Cury (2002, p. 168) afirma:

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora.

Dentro do cenário educacional brasileiro, a LDB é considerada como o ordenamento jurídico em matéria de educação mais importante do nosso país, e, em vários de seus artigos, vincula a educação ao pleno exercício da cidadania. A palavra cidadania transversaliza todo o texto da Lei, pois é um princípio constitucional.

No artigo 2º, dos princípios e fins da educação básica ela preconiza que a educação é dever da família e o Estado e tem por finalidade o desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Em outros momentos, o texto também referencia a educação como caminho para a cidadania e progressão no trabalho. No art. 22 com a educação básica, no art. 32 com o ensino fundamental e no art. 35 no ensino médio.

Diante do exposto nos artigos acima mencionados, alguns pontos nos chamam atenção, primeiro, a educação no art. 2º, é colocada, primeiro como dever da família e depois do Estado, o que pressupõe uma diminuição das responsabilidades estatais quanto ao oferecimento deste direito social. Em relação à finalidade da educação, nos vários artigos citados, em diferentes níveis de ensino, vemos que a educação aparece como condição fundamental tanto para o desenvolvimento do cidadão como para a preparação para o trabalho. Todavia no contexto econômico, social e cultural a qual estamos inseridos, vale a pena questionar que tipo de educação pode ser oferecido diante das normatizações embasadas em princípios neoliberais.

Pois, se de um lado a educação tem a função de formar cidadãos, por outro, também tem que prepara-lo para o mundo produtivo, da cultura e das ciências. Entretanto, a diminuição da responsabilidade do Estado com o dever da educação contradiz totalmente o oferecimento de uma educação de qualidade social, principalmente para os menos favorecidos economicamente. Outro ponto importante a ser destacado é que em uma sociedade de classes é importante que a tarefa educativa do Estado não se restrinja apenas a educar para os interesses do capital, a função social da escola deve estar voltada para uma formação mais ampla. Gramsci (2011 p. 49) em um dos momentos que analisa a escola do seu tempo faz uma observação que achamos pertinente dentro dessa discussão e pode ser trazida para nossa realidade. Conforme o autor:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e de homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático,

quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-los em formas chinesas.

Compartilhando com este ponto de vista, somos do entendimento que a escola na perspectiva de formação para a cidadania não pode permitir que a formação profissional prescindia a formação cidadã, pois como falar em cidadania se a educação não propiciar a consciência de ser cidadão? Para Gramsci (2011) devemos criar escolas desinteressadas, traduzida em escolas onde a formação para o trabalho deve ser compreendida como resultado da ampliação da visão de uma escola numa formação humanística geral, pela qual forma-se o cidadão que trabalha e não o trabalhador que produz mecânica e alienadamente as condições de sua existência, para isso:

[...] deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de quem controlar quem dirige. (GRAMSCI 2011 p. 49)

A escola deve ser também unitária, o que significa que não deve ser hierarquizada por classe social, devendo proporcionar aos educandos à possibilidade de absorção dos conhecimentos social e historicamente acumulados pela humanidade e necessários para uma inserção social consciente. Para Gramsci (2011) na democracia, a educação não deve servir apenas para que o operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante, e que a sociedade dê as condições, mesmo que abstratamente, de poder fazê-lo:

A democracia política tende a coincidir governantes e governados (no sentido de governo com consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária para esta finalidade. (GRAMSCI 2011 p. 50)

Este entendimento de educação supera e muito a finalidade do ensino médio, definida no art. 35 da LDB, como “a preparação básica para o trabalho e cidadania para continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. A formação humanista permite ao educando a ser dirigido e dirigente, com as condições propiciadas pelo Estado, através de seus vários mecanismos, não deve se restringir a se adaptar as novas condições de ocupação, que leio como, as novas formas flexíveis do capitalismo, ao contrário, devem servir a formar cidadãos capazes de interferir na realidade e a forjar seu espaço histórico. As bases para a escola

unitária e desinteressada estão vinculadas ao conceito de omnilateralidade, que primeiro em Marx e depois em Gramsci, compreende o homem como um ser capaz de construir as suas condições de existência, de entender o seu papel histórico e confrontar relações de dominação inerentes à sociedade capitalista. Se a LDB for interpretada, no que concerne a educação para a formação da cidadania, nesta perspectiva, muitas de suas definições deixarão de ser apenas proclamadas e se tornarão, efetivamente reais.

3.3 - A Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - foram elaborados com o objetivo de orientar os educadores em várias áreas do conhecimento. Além das áreas tradicionais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes e Educação Física, os PCN's instituíram os Temas Transversais que abordam questões sobre Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde e Ética.

No texto de abertura para os PCN's do ensino fundamental o então Ministro de Educação e do Desporto, Paulo Renato Sousa, ao declarar quais eram os objetivos dos parâmetros afirmou:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, p. 04)

Conforme explicação do MEC “O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países” (BRASIL, 1997, p.15).

Entretanto, na prática o processo de elaboração do PCNs não foi tão democrático assim. Faleiros (2005) afirma que durante a sua preparação a equipe nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental contou com a consultoria do espanhol César Coll, responsável por reformas educacionais na Espanha, sem que houvesse uma discussão sobre as implicações de importar o modelo educacional espanhol para o nosso país. César Coll é professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da educação na

Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e sua inspiração teórica é o construtivismo.

Uma versão dos PCN's foi enviada no final de 1995 e início de 1996 para docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, especialistas e educadores para emitirem parecer sobre o documento e também à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que o aprovou por intermédio do Parecer CEB/CNE número 3/97. Segundo Faleiros (2005, p. 215):

Os pareceres emitidos fornecem pistas para a investigação dos procedimentos que envolveram a criação do PCN e dos pressupostos ali presentes. Uma crítica recorrente nesses pareceres diz respeito ao “tom” presente no documento: não o de quem faz uma proposta a ser discutida, mas o de quem comunica verdades.

Ainda conforme Faleiros (2005) a maioria dos relatores reconheceram a legitimidade da iniciativa do MEC, entretanto, alguns membros se posicionaram questionando alguns aspectos dos PCNs. No parecer da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, questionou-se o risco de um currículo nacional eliminar espaços de contestação e expressão de grupos subordinados, tornando-se um projeto de controle político do conhecimento. O parecer da Faculdade de Educação da UFRGS contestava a legitimidade do documento, questionando sobre a função de um currículo nacional e indagando sobre um suposto consenso construído pelo texto em relação a questões como qualidade de ensino e cidadão e sua vinculação ao projeto societário neoliberal.

Estes fatos sugestionam de que não houve uma efetiva discussão com a sociedade para a elaboração dos PCN's, na verdade, ocorreram apenas propostas previamente elaboradas pela equipe central, opinadas por diferentes especialistas. Os pareceres contrários que demonstraram a incoerência de um currículo único para o país não influenciaram na elaboração final do documento.

Os Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio - PCNEM foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC nos anos de 1988 e 1999. Em um primeiro momento, foram convidados para a elaboração do documento professores nas áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas da Universidade de São Paulo - USP. Uma primeira versão do documento foi apresentada à CEB/CNE e ao um seletivo grupo de escolas para darem os seus pareceres. Após críticas à linguagem dos textos,

principalmente de Ciências Humanas, professores do Colégio Pedro II foram convocados para elaborar uma segunda versão dos parâmetros.

Para Faleiros (2005) a grande matriz para a proposta curricular para os parâmetros do ensino médio foi o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, elaborado por Jacques Delors para a UNESCO, que apresentava quatro necessidades de aprendizagem : aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Um modelo de educação que subsidia o compromisso assumido pelo Brasil na conferência mundial de Educação para Todos, perante as metas e resultados e, garante assim os investimentos do Banco Mundial na educação brasileira. Sobre a elaboração dos PCNEM, Faleiros (2005, p. 217) esclarece que:

A forma com que se encaminhou essa etapa sugere uma grande centralização do trabalho pela equipe coordenadora, em detrimento de uma ampla discussão envolvendo o colégio federal e os departamentos de cada disciplina. Repetindo a sistemática de trabalho da SEF com relação à elaboração dos PCN, a Semtec, pelo curto prazo estipulado para a reformulação dos textos, impossibilitou qualquer discussão aprofundada sobre as linhas gerais da proposta.

Após a conclusão da elaboração, as versões finais foram encaminhadas às escolas, disponibilizadas na internet e apresentadas formalmente pelo MEC como um conjunto de orientações para embasar o trabalho dos professores em sua prática educacional.

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p.14)

Faleiros (2005) ao analisar a proposta curricular contidas nos PCNs afirma que mesmo com a justificativa do governo (MEC, 1997) que em uma sociedade democrática o processo educacional não pode ser fruto de imposição, no contexto da reestruturação curricular que ocorreu no Brasil na década de 1990, não houve oposição a sua elaboração, pois, ocorreu um desmonte nos papéis do núcleo central e das esferas locais de poder, com uma nova formação nos moldes do novo modelo de descentralização do Estado democrático da Terceira Via. Sobre os papéis das instancias educacionais nesta nova reconfiguração afirma Faleiros (2005, p.219):

[...] ao MEC caberia a partir de então, o papel político-estratégico da definição, encaminhamento e aplicação das políticas educacionais, enquanto as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam assumir papel estratégico gerencial e as escolas o papel gerencial-operacional caracterizando, desse modo, uma estrutura administrativa bastante hierarquizada.

Concomitantemente a este processo, outras políticas educacionais foram sendo disseminadas no cenário educacional como: os instrumentos de avaliação externos à escola, o Sistema Nacional da Avaliação Básica - Saeb, o Sistema Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outros.

Quanto ao papel da escola, o MEC anuncia que: “apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania”.(BRASIL,1997, p.27). Nesse sentido, a ação educativa no espaço escolar deve servir como espaço para o desenvolvimento da cidadania. Entretanto Faleiros (2005,p.219) adverte sobre as reais intenções do Governo a respeito da noção de cidadania que perpassa a ação educativa sugerida pelos PCN’s:

A concepção de cidadania presente nesta afirmação permeou os PCNs, e refere-se ao novo homem a ser formado pela escola e também pelos vários sujeitos políticos coletivos que desenvolvem ações na área educacional na sociedade civil, para produzir sua existência de acordo com o projeto neoliberal da Terceira Via para o Brasil do Século XXI.

Nesta linha de pensamento, a educação serve como instrumento para difusão da noção de cidadania ligado a solidariedade e a ação social, funcionando como um aparelho privado de hegemonia a serviço do neoliberalismo da Terceira Via. A hegemonia na perspectiva gramsciana ocorre com a supremacia de determinado grupo ou classe social e sua direção moral e intelectual na sociedade civil, se firmando ou conseguindo o consentimento através dos aparelhos privados de hegemonia que são a escola, a igreja, a mídia, entre outros. Nesta perspectiva Mézaros (2008, p. 44) afirma:

Que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal da nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Nesse sentido, a escola tem um papel importante para a obtenção do consenso da sociedade na formação do cidadão. Isto posto observamos que dentro da proposta dos PCNEM, a pedagogia dos resultados, no desenvolvimento das competências, o aprender a aprender é colocado como essencial na formação do indivíduo para lidar com as novas tecnologias e com as novas demandas contemporâneas,

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (BRASIL, 1997, p. 28)

Para Faleiros (2005), o texto dos PCNEM aponta uma mudança no paradigma do capital humano, as competências voltadas puramente para obediência do futuro profissional para o mundo do trabalho não sendo substituídas para o desenvolvimento de competências para lidar com as novas exigências vinculadas a inserção no processo produtivo,

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, 2000, p.19).

Segundo o documento, o que se espera no desenvolvimento das competências cognitivas do indivíduo coincide com o esperado na esfera da produtividade, dentro dessa perspectiva, compartilho da pergunta de Mészáros (2008 p. 47):

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Faleiros (2005, p. 223) explica que os “PCNEM enfatizam a formação para uma certa cidadania e uma preparação básica para ao trabalho, sem nenhum destaque nas diferentes áreas do conhecimento”. A autora na sua crítica não desconsidera a atualidade de

alguns textos do documento, mas a forma como os mesmos são abordados, dentro dessa discussão, ela exemplifica a categoria trabalho e esclarece:

A noção de trabalho deixa de ser compreendida como relação social, limitando-se à sua dimensão individual e ressignificada de acordo com a nova concepção de empregabilidade, ao desenvolvimento das potencialidades de cada um para lidar com o “vulcão” do desemprego estrutural (já em erupção nos países industrializados europeus!) (FALEIROS 2005, p. 224)

Com isso as competências a serem desenvolvidas na escola deverão possibilitar o desenvolvimento de potencialidades que permitam o indivíduo a lidar com dificuldades de ordem social, como o desemprego em detrimento dos aspectos históricos, sociais e econômicos que são a raiz destes problemas. “Nos PCNS, [...] , o conhecimento sistematizado aparece desvinculado da história, “desideologizado”, assim como as competências a serem trabalhadas para a vida profissional e cidadã”. (FALEIROS, 2005, p. 225). Conforme os PCNEM (Brasil, 2000) para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores é preciso desenvolver no educando capacidades para o exercício da cidadania em um contexto democrático, para isso as competências a serem trabalhadas devem estar voltadas ao desenvolvimento da criatividade, curiosidade, de trabalhar em equipe, aceitar críticas, saber comunicar-se, do desenvolvimento divergente, etc.

Mesmo compreendendo as potencialidades citadas como importantes, somos do entendimento que a educação para o exercício da cidadania não pode se resumir apenas ao desenvolvimento individual de potencialidades humanas ligadas ao saber produtivo, o conceito de educação para cidadania que defendemos coincide com o pensamento de Mészáros, (2006, p.27) quando afirma que a educação deve estar para além do capital, que:

Não pode ser vocacional (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos de forma paternalista, as habilidades do pensamento) [...] Portanto, a educação continuada, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da auto gestão.

Para isso é preciso uma educação que propicie o desenvolvimento de pessoas para que compreendam o espaço histórico ao qual estão inseridas, que sejam capazes, conforme pensava Gramsci (1978) de serem dirigidas e dirigentes. Portanto compartilhamos do

pensamento de Mészáros (2008, p. 76) ao afirmar que “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis”.

3.4 – O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH

Para uma sociedade igualitária, também deve ser levado em conta o respeito aos direitos humanos como meio de promover a cultura de paz e também de prevenir a violência em suas diversas manifestações. Nesse sentido, o artigo 19, da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil, em 1990, afirma:

1. Os Estados partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.
2. Essas medidas de proteção deveriam incluir, conforme apropriado, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais capazes de proporcionar uma assistência adequada à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado, bem como para outras formas de prevenção, para a identificação, notificação, transferência a uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos acima mencionados de maus tratos à criança e, conforme o caso, para a intervenção judiciária. (BRASIL, 2006, p. 142)

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, de dezembro de 1994, promulgou através da Resolução 49/184 a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e comprometer Governos (União, Estados e Municípios) através de mecanismos legais, institucionais, programáticos e políticas educacionais.

Em 2004, as Nações Unidas aprovou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. A primeira fase do programa – 2005-2007 – prioriza a educação em direitos humanos na educação básica, enquanto a segunda fase – 2007-2014 – prioriza a educação dos profissionais da segurança e da justiça e da educação superior. (UNESCO, 2012).

A educação em direitos humanos é definida como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los. A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de Direitos Humanos (2011) no artigo 1 define a educação em direitos humanos, como:

1. Derecho a la información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.
2. La EDH son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos.
3. El disfrute efectivo de todos los derechos humanos, en particular el derecho a la educación y al acceso a la información, facilita el acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.

Nesta Declaração, a educação em direitos humanos no espaço institucional escolar pode ocorrer de forma integrada, envolvendo não só os conteúdos, como processos de socialização, projetos educativos, gestão, cultura e vida escolar. Afirma o artigo 2:

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

A educação sobre, em e para os direitos humanos é assim definida:

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:
 - a) **La educación sobre los derechos humanos**, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
 - b) **La educación por medio de los derechos humanos**, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
 - c) **La educación para los derechos humanos**, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Em 2003, o Brasil elaborou e aprovou após uma consulta nacional o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH. Com este plano, o MEC, o MJ e a Secretaria dos Direitos Humanos passaram a promover a política de educação em direitos humanos.

No que tange a educação, o CNE em 2012 aprovou as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Tal passo impactou na Diretriz do Ensino Médio que inseriu a Educação em Direitos Humanos.

O processo de elaboração do PNE na CONAE de 2014 inseriu o tema dos Direitos humanos e cidadania no texto da CONAE/2014, de forma transversal e específica no eixo 2 - Educação e diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos. Tal proposta se fundamenta, principalmente:

- No Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 cujo eixo Cultura e Educação em Direitos humanos, prever:

[...] a inclusão da temática de educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras, propõe o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino, associado ao reconhecimento e respeito das diversidades, o direito ao meio ambiente, valorizando a construção de uma cultura em e para os direitos humanos. Propõe ainda, a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, bullying e cyberbullying e propõe a formação para a mediação de conflitos e justiça restaurativa nas escolas. Com relação ao respeito à diversidade propõe a implementação e acompanhamento da inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas na educação básica; (BRASIL, 2009)

[...] a inclusão de temática Educação e Cultura em Direitos Humanos na educação não-formal como mecanismo de promoção e defesa dos Direitos Humanos, através da educação não formal, nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular; das experiências de educação popular e formação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação e comunicação em Direitos Humanos; (BRASIL, 2009)

- Na Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que institui a Diretriz Nacional para a Educação em Direitos Humanos, onde prever a “inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior”. (www.cne.org.br)

A prevenção à violência na escola está pautada nos principais instrumentos de direitos humanos do Sistema das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos – OEA, onde o Brasil encontra-se como Estado-Parte.

3.5 - A escola como espaço de práticas de prevenção da violência

Após discutirmos a educação sob a perspectiva das políticas educacionais do país, não poderíamos perder de vista, como as práticas preventivas devem chegar ao chão da escola principalmente no que concerne ao abuso de droga e as práticas de violências. O PROERD é uma prática que abre caminhos importantes ligados à educação e a segurança pública. Para Aquino (1998, p.72) a escola em nosso mundo é o lugar que temos privilegiado como o espaço educativo para as novas gerações. Aos olhos da sociedade a invasão “das drogas nesse lugar, privilegiado” tem significado um imenso descontrole social. Diante disso, a prevenção aparece como destaque para a minimização do problema. O termo prevenção se entende como o ato de antecipar-se. Entender a sua significação é importante, para compreendermos o modelo de abordagem que o PROERD realiza nas escolas.

Malheiros e Alves (2005, p. 103) esclarecem:

É necessário distinguir entre prevenção e repressão, já que nas diversas instâncias e segmentos da sociedade, as práticas educativas em relação ao uso indevido de drogas caracterizam-se mais pelos aspectos repressivos do que preventivos. No entanto, nem sempre a resposta é satisfatória frente à complexidade do assunto em questão, pois os processos de repressão tentam resolver o problema da droga à medida em que tentam eliminar o produto de consumo e diminuir sua oferta.

Dentro de esse olhar compartilho do entendimento que na escola “as questões relacionadas às drogas precisam ganhar um tratamento pedagógico que envolva ações preventivas permanentes e integradas ao currículo e ao cotidiano escolar”. (MALHEIRO e ALVES, 2005, p. 103). Porém, este entendimento se constitui em um grande desafio, por entendermos que a dimensão do problema não se reduz apenas ao chão da escola.

Abramovay (2012) propõe a intervenção na dinâmica da escola em face da complexidade do problema e dos sujeitos envolvidos, considerando como imprescindível, o reconhecimento da dignidade dos sujeitos. Identificar as formas de violências, a qualidade das interações, os modos de convivência, as formas de administração dos conflitos, resultando na qualidade do clima da escola.

Transformar as práticas pedagógicas de modo a prevenir a violência e construir uma cultura de direitos humanos, é segundo Rodino (2009) também objetivos da educação. Romper o ciclo da violência passa segundo Abramovay (2012) pela formação, pela ampliação de mecanismos e processos de participação, criando e dinamizando os canais de diálogos e interação, a exemplo dos fóruns, conselhos e grêmios escolares. O reconhecimento dos estudantes como sujeitos de dignidade e direitos fortalece o protagonismo dos sujeitos reinventando novas possibilidades de sociabilidades e processos culturais.

No que tange a relação família, escola e comunidade, sujeitos parte do projeto de prevenção à violência, torna-se relevante processos de sensibilização, protagonismo, diálogo, reuniões e outras ações que promovam uma comunicação intersubjetiva de respeito e reconhecimento dos sujeitos, sem desconsiderar os níveis de demandas e de intervenção. Desnaturalizar as formas de violência na/da escola implica em educar sobre as formas de discriminação, introduzir a compreensão das formas de violência, inventar mecanismos para acolher as queixas com respeito às pessoas envolvidas, promover a sociabilidade democrática, a formação continuada qualificando a ação dos educadores e gestores.

Nesse sentido, o grande desafio é a realização de práticas que encontrem alternativas mesmo em tempos de políticas educacionais sob a égide de um Estado administrado sob os auspícios da proposta neoliberal, aonde as políticas de proteção aos indivíduos vão sendo reduzidas, a privatização de serviços estatais é crescente e os indivíduos são em muitos momentos responsabilizados por seus sucessos ou fracassos, em um discurso que abstrai do Estado a responsabilidade de garantir direitos básicos como educação e saúde.

No cenário educacional contemporâneo, várias são as propostas de intervenções em busca de uma cultura da paz e a prevenção ao abuso de drogas. Arantagy (1998, p.20) ressalta que o que hoje se tornou um campo científico demarcado por regras, princípios e paradigmas próprios. É que a prevenção ao abuso de drogas por intermédio da educação tem como substrato a noção de que a sociedade civil pode e deve atuar nas intenções dos sujeitos sociais de consumirem substâncias que alterem suas consciências (drogas).

Segundo o Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas - OBID - a prevenção ao uso indevido de drogas se dá em três níveis: primário, secundário e terciário. O primeiro nível objetiva evitar que o uso de drogas se instale, ou mesmo retardar o seu início. A prevenção secundária é destinada às pessoas que já experimentaram algum tipo de droga ou usam moderadamente. Nesse caso, o objetivo consiste em evitar a evolução para usos mais

frequentes e prejudiciais. O terceiro nível de prevenção se refere ao processo de recuperação e reinserção dos indivíduos que já têm problemas com o uso ou que apresentam dependência. O OBID também apresenta uma tabela onde, de forma simplificada, descreve outra classificação para a prevenção às drogas:

Tabela 11 – Intervenções Universal, Seletiva e Indicada

TIPOS DE PREVENÇÃO	ONDE SE APLICA
Universal - São programas destinados à população geral, supostamente sem qualquer fator associado ao risco.	Na comunidade, em ambiente escolar e nos meios de comunicação.
Seletiva – São ações voltadas para populações com um ou mais fatores associados ao risco de uso de substâncias.	Por exemplo, em grupos de crianças, filhos de dependentes químicos.
Indicada – São intervenções voltadas para pessoas identificadas como usuárias ou com comportamentos de risco relacionados direta ou indiretamente ao uso de substâncias, como por exemplo, alguns acidentes de trânsito.	Em programas que visem diminuir o consumo de álcool e outras drogas, mas também a melhora de aspectos da vida do indivíduo como, por exemplo, desempenho acadêmico e reinserção social.

Fonte : OBID, 2007

As intervenções na classificação acima expostas visam desde a prevenção em grupos sem qualquer fator associado ao risco ao abuso, até a reinserção social de pessoas dependentes. Porém, as ressalvas que destacamos principalmente quanto às intervenções com programas, são os que se apresentam com tempos estipulados, não contínuo, geralmente sem o aprofundamento que a temática merece.

Entendemos que a escola por sua função social passa também a ser o local ideal para práticas preventivas que tratem à temática com a comunidade escolar e compartilhamos do pensamento de Júnior (1998, p. 41), quando afirma que:

A implementação de uma educação preventiva contra as drogas requer um eficiente planejamento de atividades a serem desenvolvidas pela escola. Assim, para que essas atividades possam ser desenvolvidas a contento, a escola deve previamente atingir algumas metas, tais como: repensar os programas de conteúdos e objetivos das disciplinas, de modo que o problema das drogas seja contemplado; conhecer o grau de disseminação das drogas entre os alunos; possuir materiais didáticos como livros e vídeos especializados e atualizados sobre o tema e, ainda, conseguir aglutinar alunos, pais, professores, funcionários, diretores e especialistas em torno da discussão da temática.

Dentro desse cenário, outros autores, em suas reflexões, apontam algumas estratégias que sugestionam para caminhos exitosos no que concerne a prevenção ao abuso de

drogas no contexto escolar. Egypto *apud* Aquino (1998, p. 93) ao falar sobre prevenção afirma que “não podemos ser simplistas, moralistas, terroristas, nem repressivos, sob pena de não chegarmos a lugar nenhum”. Sales (1998, p. 129) explica:

[...] as propostas preventivas estão divididas em duas abordagens básicas, uma direta, na qual as ações estão centradas fundamentalmente nas próprias drogas e a da redução dos riscos associados às drogas, que busca oferecer alternativas ao uso.

A abordagem denominada “guerra às drogas”, a prevenção tem uma perspectiva proibitiva, para que o indivíduo não venha a fazer uso das drogas. São propostas de ações diretivas e intervencionistas, enfatizando as drogas ilícitas e com tolerância as drogas legais. É proposto, por exemplo, mostrar apenas as consequências negativas do uso visando amedrontar, treinar estudantes para que resistam às pressões de se envolver com as drogas, orientar os pais para restabelecer ou reforçar o controle sobre os seus filhos ou ao saber quando os filhos usam drogas. Sobre essa abordagem Carlini Contrim (1988, p.25) afirma:

A postura de guerra às drogas é irrealista. Centrar forças no sentido de construir uma sociedade sem drogas é negar as evidências históricas de que todas as sociedades humanas sempre conviveram com o uso de algum tipo de substância psicoativa.

Por outro lado, a abordagem voltada para redução de danos ou riscos propõe alternativas com objetivos de reduzir os riscos ao abuso de drogas, com o entendimento que a abstenção total não é a única opção. Como saídas são apresentadas o uso moderado de algumas drogas, cigarros, etc. Tentar formar educacionalmente as pessoas para o entendimento de que o não uso de drogas é uma opção mais segura e saudável.

A prevenção voltada à diminuição de danos aposta na capacidade de discernimento do cidadão bem formado e informado e na possibilidade de que os próprios usuários recreativos e casuais, que queiram continuar usando drogas, possam aprender a consumi-las da maneira mais segura possível (pequena frequência, penas doses, situações segura etc. (CONTRIM, 1998, p. 27)

Carlini Contrim (1998, p. 27) explica que no contexto das práticas escolares, as abordagens enfocando a diminuições de riscos se viabilizam por cinco modelos:

O modelo do conhecimento científico - Propõe o fornecimento de informações sobre drogas de modo imparcial e científico. A partir dessas

informações os jovens poderiam tomar decisões racionais e bem fundamentadas sobre as drogas;

O modelo de educação afetiva – Defende que jovens mais estruturados e menos vulneráveis, do ponto de vista psicológico são menos propensos a se enganar num uso problemático de substâncias psicoativas.[...]

O modelo de oferecimento de alternativas – Procura propiciar aos jovens sensações de expansão da mente, crescimento pessoal, excitação, desafio e alívio do tédio, ou seja, highs, por outros meios que não o consumo de drogas.[...]

O modelo de educação para a saúde - Educar para uma vida saudável é a proposta central desse modelo. Assim, orientar para uma alimentação adequada, para atividades não propiciadoras de estresse, para uma vida sexual segura, e até para a escolha correta da pessoa dirigirá o carro num passeio de grupo compõe um currículo em que a orientação sobre os riscos do uso de tabaco, álcool, e drogas também se faz presente [...];

O modelo de definição das condições de ensino – Defende que a vivência escolar, particularmente na pré escola e do ensino elementar, vai ser fundamental para um desenvolvimento sadio do adolescente e adulto[...];

As abordagens expostas são apresentadas no contexto das práticas educativas no ambiente escolar, como opções diferentes a abordagem de guerra às drogas, amplamente criticada por ter como principal eixo a defesa da proibição às drogas. Conforme Carlini Contrim (1998, p.25) “a meta de uma sociedade sem drogas é inatingível”.

Em uma reflexão sobre a ação do PROERD, observamos que o programa quando criado em Los Angeles, conforme Macedo (2008) estava embasado na perspectiva de guerra às drogas. Momentos como treinar as crianças para resistir à pressão, solicitar dos pais para reforçar o controle sobre os filhos, são características da perspectiva de guerra às drogas. Entretanto, nas nossas análises percebemos que as práticas educativas dos policiais militares nas escolas, apresentam também algumas características da perspectiva preventiva de redução de danos, o uso do Modelo de Tomada de Decisão¹³, onde as crianças dentro da temática, são motivadas a definir o problema e estabelecer alternativas de soluções e refletirem sobre as suas decisões, nos sugere um embasamento neste modelo.

Compartilhamos do pensamento de Groppa (1998, p. 25) ao afirmar que :

¹³ Quatro passos ensinados às crianças para ser usados antes de tomar uma decisão.

1º passo: Defina - Descreva o problema, desafio ou situação; **2º passo:** Analise - Pense nas opções que você tem. Pense nas consequências positivas e negativas de cada opção;

3º passo: Atue; Faça uma escolha; Tome uma decisão - **4º passo:** Avalie; Reveja sua decisão: Você fez uma boa escolha? Como você sabe? Você tomaria a mesma decisão novamente?

Se a educação preventiva focar apenas informações científicas acerca dos efeitos das drogas sobre a saúde do indivíduo, pode ocorrer que muitos desses alunos por estarem bem informados, se achem suficientemente responsáveis e autônomos para assumir as consequências . Entretanto os supostos benefícios que as drogas oferecem têm um custo pessoal e social muito alto, que apenas a compreensão das atividades científicas não é capaz de avaliar. Uma abordagem preventiva deve considerar o indivíduo no seu contexto social, compreendendo a abrangência e a dimensão da complexidade do problema , integrando as consequências do uso de drogas no plano social.

Dentro dessa abordagem, é importante destacar que frente à complexidade do problema das drogas, em especial a violência associada, é dever das organizações sociais, do Governo, até de instituições da Sociedade Civil, o envolvimento de modo contínuo, em ações de educação e saúde com vistas a prestar atenção aos usuários, e ações de justiça e segurança com a perspectiva do controle sobre o comércio das drogas.

4.0 POLITICA DE DROGA NO BRASIL

A temática droga no Brasil tem suscitado discussões no meio acadêmico, na agenda pública e no senso comum que ora vincula a questão à segurança pública, ora a saúde pública. Para Garcia et al (2008, p.267) “ atualmente , o problema mais enfatizado ao nível do discurso de líderes políticos e governantes é o comércio ilegal de drogas”. O que tem tido consequências no âmbito da legislação no sentido do controle de sua venda. Os autores lembram que o consumo de drogas é estimulado como produto, com lucros que chegam a 500 bilhões de dólares/ano. Para os estudiosos da temática, a posição de ilegalidade atribuída à maioria das drogas, incrementam outros crimes, como tráfico, homicídios, contrabando, terrorismo, etc.

Fazendo uma breve análise histórica sobre o processo legislativo antidrogas no Brasil, Carvalho (2010) afirma que só a partir da década de 1940 se pôde verificar uma política proibicionista sistematizada quanto ao uso de drogas no país. Para Rolim (2004, p. 174) “as políticas contra as drogas na América Latina têm seguido os passos da guerra contras as drogas proposta pelos Estados Unidos”. No Brasil, essa realidade se deu com inserção das leis criminalizadoras no cenário legislativo, os Decretos 780/36 e 2.953/38 e a edição do Decreto-Lei 891/38 em sintonia com as orientações da Convenção de Genebra de 1936, conforme o que determinava o artigo II, ao qual definiu que :

Cada uma das Altas Partes contratantes se compromete a baixar as disposições legislativas necessárias para punir severamente e sobretudo com pena de prisão ou outras penas privativas de liberdade, os seguintes atos: a) fabricação, transformação, extração, preparação, detenção, oferta, exposição à venda, distribuição, compra, venda, cessão sob qualquer título, corretagem, remessa, expedição em trânsito, transporte, importação e exportação dos estupefacientes, contrarias às estipulações das referidas Convenções

Cumprindo as disposições acima exposta, o Decreto-Lei 891/38¹⁴, apresenta uma relação com várias substâncias consideradas proibidas quanto ao uso, consumo, transporte e comércio. No entanto, Carvalho (2010, p. 13) afirma que foi:

¹⁴O art. 33 do Decreto-Lei 89138 define como delito “facilitar, instigar por atos ou palavras o uso, emprego ou aplicação de qualquer substância entorpecente, ou , sem as formalidades prescritas nesta lei, vender , ministrar, dar, reter, guardar, transportar, enviar, trocar, sonegar, consumir substâncias compreendidas no artigo 1 ou plantar, cultivar, colher as plantas mencionadas no artigo 2, ou de qualquer modo proporcionar a aquisição, uso ou aplicação destas substâncias. Determina como pena a prisão celular de 01 a 05 anos e multa.

[...] a partir do Decreto-Lei 4.720/42 (que dispõe sobre o cultivo), e com a publicação da Lei. 4.451/64(que introduz ao art. 281 ação de plantar) se inicia na legislação pátria – não apenas no que diz respeito às drogas, mas aos entorpecentes de maneira muito especial, amplo processo de descodificação, cujas consequências serão drásticas para o (des) controle da sistematicidade da matéria criminal (dogmática jurídico-penal).

Contudo, o autor ainda lembra que o ingresso definitivo do Brasil no cenário internacional de combate às drogas ocorreu após a Ditadura Militar de 1964, com o Decreto 54.216/64, a qual aprovou a Convenção Única sobre Entupefacientes. Na década de 1960 o uso de drogas dentro do cenário social estava ligado a movimentos de contestação junto a outros elementos culturais, como roupas, músicas, etc. Com isso, a temática ganha maior destaque negativamente na opinião pública na mídia e na agenda política, gerando uma intensa produção legislativa repressiva em matéria penal, propiciando a inserção do país no projeto de transnacionalização do controle social, que seria a globalização no controle das drogas. Na opinião de Carvalho (2010) “como em todo processo de universalização cultural e ou econômico, os argumentos centrais para a repressão da delinquência passam a ser invocados de forma autônoma e distantes das especificidades locais”, sendo o ocorrido com essa matéria nesse contexto.

Dentro desse cenário, a repressão é defendida como o caminho na minimização ao abuso de drogas. Neste ínterim, como estratégia de contenção, surge o modelo médico sanitário jurídico, com ênfase na ideologia da diferenciação.

A principal característica deste discurso é traçar a linha de distinção entre consumidor e traficante, ou seja, entre doente e delinquente, respectivamente. Assim, sobre os culpados (traficantes) recairia o discurso jurídico penal do qual se extrai o estereótipo do criminoso corrupto da moral e da saúde pública. Sobre o consumidor incidiria o discurso médico-psiquiátrico consolidado pela perspectiva sanitária em voga na década de cinquenta, que difunde o estereótipo da dependência. (CARVALHO, 2010, p. 15)

Neste sentido, as pessoas envolvidas são colocadas em extremos diferentes, como “desviante”, doente ou delinquente, onde se sugere que o primeiro precisa de tratamento e o segundo de penas mais rígidas. As drogas são colocadas como perigo social e econômico da sociedade e a temática tem parte de sua ênfase discutida sobre a perspectiva da saúde pública.

Ainda dentro do cenário de adequação das normas internas brasileiras sobre a

temática, com o Decreto 159/67, os entorpecentes são colocados no mesmo patamar das substâncias que causam dependência.

Através do Decreto Lei 385/68, no art. 281, o traficante e usuário são iguados nas penas, deste modo, o decreto preconiza prisão de um a cinco anos e multa para quem importar ou exportar, preparar, produzir, vender, expor a venda, fornecer, substância entorpecente, ou que determine dependência física ou psíquica e no inciso 1º, dispõe que incorre nas mesmas penas quem traz consigo, para uso próprio, substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica, colocando na mesma categoria usuário e dependente.

Porém, foi na década de setenta, com a Lei 5.726/71, que o sistema repressivo brasileiro de drogas foi adequado às orientações internacionais.

Carvalho (2010, p. 17) explica:

A Lei 5.726/71 redefine as hipóteses de criminalização e modifica o rito processual, inovando na técnica de repressão aos estupefacientes. Todavia o fato de não mais considerar o dependente como criminoso escondia faceta perversa da Lei, pois continuava a identificar o usuário ao traficante, impondo pena privativa de liberdade de 01 a 06 anos.

A Lei no seu art. 1º dispõe que: “é dever de toda pessoa física ou jurídica colaborar na prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica” (BRASIL, 1971). No art. 3º institui o Sistema Nacional Antidrogas, com a dupla missão de intervir tanto nos assuntos relacionados à prevenção, quanto na repressão ao uso de drogas no país. Com a Lei, o discurso médico-jurídico é preservado, determinando como doente o usuário e o traficante como delinquente. Sobre esse momento do processo legislativo em matéria de Lei sobre drogas no Brasil, e sobre outras Leis que vão sendo promulgadas após, Carvalho (2010, p. 17) observa que “a Lei 5.726/71 avança em relação ao Decreto-Lei 385/68, iniciando o processo de alteração do modelo repressivo que se consolidará na Lei 6.368/71 e atingirá o ápice com a Lei 11.343/06”.

Sobre o assunto Del Olmo (1990) explica que no início da década de 1970, em vários países da América Latina, de forma simultânea, se inaugura a regulação do discurso Jurídico, o que ocorreu no Brasil com a Lei 5.726/71. Ainda na década de 1970 é normatizada a Lei 6.368/76, ao qual “instaura no Brasil modelo inédito de controle, acompanhando as orientações político-criminais dos países centrais, refletidas nos tratados e convenções

internacionais”. (CARVALHO 2010, p. 19). As várias mudanças na legislação em relação às drogas neste cenário estão também relacionadas ao discurso dos meios de comunicação de massa, que coloca a droga como inimiga número um da humanidade, criando um pânico entre a população, propiciando a inserção também do discurso jurídico-político.

Carvalho (2010, p. 19) lembra que em nível internacional, “a estratégia do Governo Nixon, com a importante ação da representação dos EUA (ONU) capitaneada por George Bush, foi a de conduzir a opinião pública a eleger as drogas, principalmente a heroína e a cocaína, como (novo) inimigo interno da nação”. Entretanto, como as ações para a contenção não deram resultados naquele país, com o aumento do consumo de heroína, a noção de inimigo foi transferida para os países marginais, os quais foram responsabilizados pelo consumo interno de drogas nos Estados Unidos. Como o Brasil é considerado país de rota de passagem de drogas, as consequências conforme Carvalho ((2010, p. 20) foram:

A institucionalização do discurso jurídico-político nos países produtores ou, no caso do Brasil, país de rota de passagem do comércio internacional, a partir da transferência do problema doméstico dos países consumidores redundará em instauração do modelo genocida de segurança pública, pois voltado à criação de situações de guerras internas.

A Lei 6.368/76, dentro do cenário em questão, mantém o discurso médico jurídico, diferenciando, penalmente o usuário do traficante, porém, a figura do traficante vai se modificando sendo considerado como inimigo interno, a ser eliminado. Com a doutrina da Segurança Nacional, disseminada no Brasil após o golpe militar de 1964, a repressão passa a ser adotada como forma de conter o inimigo, que no caso aqui especificado passa a ser o traficante, justificando ações punitivas de intervenção legal, judicial e executiva. “Criminalização dos crimes hediondos, repressão ao crime organizado, formulação de políticas penitenciárias diferenciadas”. (CARVALHO,2010, p. 22).

Dentro dessa dupla perspectiva (modelo-médico sanitaria e modelo jurídico político) chama à atenção a observação feita por Batista apud Carvalho (2010, p.22) quanto à distinção no uso de um ou outro modelo pelos órgãos responsáveis pela fiscalização ou controle do uso de drogas “[...] tudo dependia na América Latina de quem consumia (droga). Se eram os habitantes de favelas, seguramente haviam cometido um delito, porque a maconha os tornava agressivos. Se eram o menino de bem, a droga os tornava apáticos”. Essa situação mostra a face contraditória do sistema que penaliza os pobres e defende os de maior poder aquisitivo.

Com a redemocratização e o processo de abertura criminal no cenário de política criminal relacionados às drogas, esperava-se que a nova conjuntura propiciasse alterações também relacionadas à sua legislação, contudo:

[...] o tratamento constitucional as drogas ilícitas aprimorou o modo beligerante vigente no período ditatorial, causando perplexidade aos movimentos político-criminal e criminológicos críticos que viam a Constituição como freio, e não potencializador da violência institucional programada. (CARVALHO, 2010, P. 43)

Com a Constituição, as clássicas funções restritivas foram reforçadas, potencializando a incidência do tratamento penal carcerário. Diante disso, em relação às drogas os desvios são tipificados como crimes hediondos, produzindo efeitos no campo penal, processual e penitenciário. “Com a edição da Lei dos Crimes Hediondos, e posteriormente a elaboração da Lei do Crime Organizado (Lei 9.034/95) é traçado novo rumo à repressão e controle das drogas ilícitas, otimizando a política criminal belicista das décadas anteriores moldada sob a égide do regime ditatorial”. (CARVALHO, 2010, p. 45)

Em 1996, foi lançado no Brasil o Programa Nacional Antidrogas (PANAD) com o objetivo de prevenir, recuperar, reinserir os dependentes e reprimir o tráfico. Diante do entendimento do poder público de que a Lei 6.368/76 não mais atendia as novas demandas em relação ao tráfico de drogas, o PANAD surge como alternativa na elaboração de reformas da Lei de Drogas em vigor.

A solidificação hemisférica do discurso jurídico-político no que tange à repressão ao tráfico de entorpecentes, bem como a universalização do discurso-médico jurídico em relação ao usuário/dependente, sustenta o Programa. (CARVALHO, 2010, p, 53)

Entretanto, com o PANAD o cenário em relação à contenção as drogas continuou o mesmo da década de 1970, principalmente com o endurecimento das penas para os traficantes, que em sintonia com a Ideologia da Segurança Nacional é colocado como inimigo em potencial da sociedade, que deve ser eliminado.

O Programa de Ação Nacional Antidrogas (PANAD), lançado em abril de 1996, procurou harmonizar e integrar as políticas de segurança e de controle, a partir do objetivo de prevenir, recuperar, reinserir os dependentes e reprimir o tráfico. Buscar e prestar ampla cooperação na matéria, no

contexto internacional, procurando adequar à legislação nacional às convenções e acordos internacionais. (CARVALHO, 2010, p.53)

A repressão continuou tendo papel de destaque nas estratégias de contenção às drogas, com ações conjuntas com organismos policiais internacionais, elegendo a estratégia do controle e erradicação das drogas. As estratégias adotadas fizeram parte da adoção por parte do Brasil, com outros 34 países, da Estratégia Antidrogas no Hemisfério, com objetivo de eliminar a disponibilidade das drogas. “O documento é fruto do trabalho da Comissão Interamericana para o Controle do Abuso de Drogas (CICAD) e as ações nele projetadas são dirigidas para redução e a demanda e da oferta, a partir do compromisso entre os Estados signatários (CARVALHO 2010, p. 54). Isso significa que como um dos países membros, o Brasil se comprometia ao combate, sem tréguas ao mal (drogas) , tendo o prazo de 10 anos para cumprir este intento. Ainda nesse contexto, na década de 1990, o então presidente Fernando Henrique Cardoso cria a Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD) como órgão executivo do Sistema Nacional Antidrogas (SNA). Carvalho (2010) observa que o SENAD foi criado aos moldes das agências norte-americanas e os projetos iniciais visavam à redução do consumo e da oferta de drogas em aproximadamente 50%, no prazo máximo de 10 anos, para isso, a Secretaria pensava em convocar o exército para atuar contra o tráfico em apoio a atividade policial. O embasamento ideológico das normatizações apresentadas nesse contexto contribuem para as políticas proibicionistas colocadas em vigor no Brasil ainda na contemporaneidade, um tripé ideológico que será apresentado no próximo ponto do nosso trabalho.

4.1 O Movimento de Defesa Social

Conforme Carvalho (2010) o modelo de perspectiva proibicionista no Brasil se sustenta no tripé ideológico representado pelos Movimentos de Lei e Ordem (MLOs), pela Ideologia da Defesa Social (IDS) e pela Ideologia de Segurança Nacional (ISN). Não faremos aqui um estudo detalhado de cada uma das vertentes aqui relatadas, faremos apenas uma breve apresentação para o entendimento da contribuição destas ideologias na legislação antidrogas no país.

Do ponto de vista da formação da identidade repressiva a Ideologia de Defesa Social (IDS) é apresentada por Carvalho (2010, p. 30) “como ideologia em sentido negativo,

ou seja, como pano de fundo teórico que conforma o senso comum dos autores do sistema penal”.

Na concepção de Ribeiro (2008, p.63)

O advento do Positivismo Criminológico, no último quartel do século XIX, gerou o surgimento do Direito Penal da Defesa Social, que se fundamentava na ciência [...], supostamente neutra e objetiva, para erguer os alicerces jurídicos de um Estado intervencionista e de uma ideologia que, a pretexto de proporcionar segurança e ordem, era intensamente atentatória a liberdade individual e ao princípio da isonomia.

Como subsídio para essa ideologia estava à ideia de periculosidade em detrimento da ideia de culpabilidade, para legitimar intervenções proibicistas ou repressivas na elaboração da legislação embasada por essa ideologia. “A ideologia da defesa social se legitimava, portanto, em um discurso científico que encobria ou procurava encobrir, o mais severo de sistema de controle já concebido”. (RIBEIRO, 2008, p.63)

Conforme Carvalho (2010) a IDS continua fornecendo os subsídios para interpretação do crime na contemporaneidade, por sua capacidade de se reproduzir e aparecer na opinião pública, provocando constantes aprofundamentos das violências nas práticas punitivas. Para ele, (idem, p. 33) “a estrutura principiológica da IDS permite, assim, ininterrupta (auto) legitimação do sistema repressivo, pois sustenta a ideia de poder racionalizador, cujo escopo é a tutela de bem jurídicos (universais) compartilhados por estrutura social homogênea”.

4.2 A ideologia da Segurança Nacional (ISN)

Com o golpe militar no Brasil, na década de 1960, os postulados da Segurança Nacional foram disseminados no país, como pilares para conter a oposição política. Germano (1993, p.55) afirma que os defensores da ISN “caracterizam-se por adotar uma particular visão da política é a continuação da guerra por outros meios”. Esse entendimento ao ser vinculado a IDS estabelece pauta rigorosa de combate à criminalidade comum, pois os pilares que regem a ISN estão baseados na defesa o Estado Nacional contra inimigos externos. Carvalho (2010 p. 37) explica que a ISN,

[“...] teve sua gênese no pós-guerra e no início da Guerra Fria, com a bipolarização global entre leste-oeste”. A noção de bipolaridade ideológica gera o signo da geopolítica que orienta o homem de Estado na condução da política interna e externa do Estado e orienta o militar no preparo da defesa nacional e na conduta estratégica.

Dentro dessa perspectiva a ISN e a IDS coincidem na ideia de inimigo, porém, a distinção reside na definição de quem é esse inimigo. (SALLO, 2010, p. 37) explica essa distinção quando afirma que:

Se na IDS os antagonismos se refletem na cisão entre os indivíduos (criminosos versus cidadãos cumpridores da lei), na ISN estarão em oposição nações ou blocos políticos. A divisão do mundo entre o bem e o mal fertiliza o solo discursivo no qual operarão estas ideologias autoritárias.

Na perspectiva dessa ideologia a ideia de inimigos a serem combatidos e a manutenção da ordem social, disseminam estratégias que vão ser percebidas nas ações do sistema de segurança pública, nas reformas penais e processuais penais, vinculadas a conceitos vagos, mas que moldam as intervenções punitivas. “Ao estar sustentada no fundamento da segurança (nacional ou pública) a violência estatal é banalizada, sendo sua programação potencializada e tendendo naturalmente ao abuso”. (CARVALHO, 2010, p. 37)

Diante dessa direção, ações repressivas em sintonia com essa ideologia são legitimadas em nome da segurança nacional como paradigma das políticas públicas.

4.3 A Política Criminal dos Movimentos de Lei e Ordem (MLOs)

O conceito de MLOs conforme Carvalho (2010, p. 39) “ é instrumentalizador positivos (planos de ação) de ideologias negativas (ocultadoras) cuja função é desinficar o combate à criminalidade. Para isso são propostas um endurecimento das leis penais tendo como destinatários os homens considerados maus. Esta ideologia, surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, como resposta aos movimento da contracultura, tendo como intento proteger os princípios éticos, morais e cristãos que dizia-se está sendo ameaçado. Carvalho (2010, p. 39) explica que na perspectiva dessa ideologia o crime é visto como :

Lado patológico do convívio social, a criminalidade uma doença infecciosa e o criminoso como ser daninho. Ao explorar os pânico morais, entendem o direito penal, em sua tendência maximalista, como únicos instrumentos capazes de solucionar o problema da sempre crescente criminalidade.

Dentro do processo de disseminação do MLO's a mídia funciona como grande propagadora, os meios de comunicação de massa chamam para si a responsabilidade de criticar as leis penais, fazendo a sociedade acreditar que, mediante o recrudescimento das penas, a criação de novos tipos penais incriminadores e o afastamento de determinadas garantias processuais, a sociedade ficaria livre daquela parcela de indivíduos não adaptados ao meio social. Dentro desse contexto é transmitida a sociedade em geral o ideia de perigo constante e iminente, que só podem ser contidas através da atuação do Estado Penal. Segundo Júnior apud Carvalho (2010, p. 40) as principais metas dos MLO's podem ser sintetizadas nas seguintes teses:

- (a) Justificar a pena como castigo e retribuição; (b) instaurar regime de penalidade capitais e perpétuas ou impor severidade no regime de execução da pena ;(c) ampliar as possibilidades de prisões provisórias; e (d) diminuir o poder judicial de individualização da sanção.

As estratégias de endurecimento das leis penais são apontadas como o caminho mais eficaz no combate a criminalidade, o Estado Social é deixado de lado em detrimento ao Estado Penal, que “entre outros efeitos, permite a criação de demandas de agências internacionais de controle, a deterioração de valores vinculados aos direitos humanos e às suas garantias e a promoção de fratura artificial da sociedade (CARVALHO, 2010, p. 41)

Enfim, esse tripé ideológico, com suas especificidades, consolida a política criminal nos países latinos americanos, principalmente em relação à política de repressão às drogas, obtendo segundo Carvalho (2010) o modelo superpositivista de combate à criminalidade, com apoio dos meios de comunicação de massa, sendo a potencialização da ideia do bem e do mal, na divisão da sociedade em criminosos e não criminosos, como consequência, nesta perspectiva são as constantes violações dos direitos humanos dos grupos vulneráveis da população.

4.4 A Lei n.º. 11.343/2006 e o Sistema Nacional Antidrogas (SISNAD)

Em 2009, após uma década de ações centradas na ideologia de guerra às drogas e após várias avaliações no contexto internacional, analisando os efeitos das ações intensificadas de forma transnacional, os resultados conforme Carvalho (2010, p. 56), apresentaram as seguintes conclusões:

(a) Não logrou os efeitos anunciados (idealistas) de eliminação do comércio ou de diminuição do consumo. (b) provocou a densificação no ciclo de violência com a produção de criminalidade subsidiária (comércio e armas, corrupção de agentes estatais, conflitos entre grupos p. ex.) e (c) gerou a vitimização de grupos vulneráveis (custo social da criminalização), dentre eles consumidores, dependentes e moradores de área de risco.

Com isso, o discurso passa a ser centrado em abordagens mais ponderadas em relação às estratégias a serem seguidas, ocasionando aberturas para alternativas sintonizadas com a prevenção e o respeito aos direitos humanos.

No Brasil, segundo Carvalho (2010) o Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIN) antecipou-se e apresentou um diagnóstico da ineficácia do projeto “Um Mundo Livre de Drogas: Nós Podemos Conseguir, destacando propostas a partir do fracasso da política global. As propostas do IBCCRIN apontaram a necessidade de mudanças na legislação antidrogas no Brasil, o que gerou o entendimento na agenda pública da necessidade de reforma no texto da Lei de Drogas de 1976. Conforme observa Carvalho (2010, p. 59) “Os posicionamentos quanto à disfuncionalidade da Lei 6.368/76 pendiam da crítica antiproibicionista, com apresentação de projetos com medidas despenalizadoras e descriminalizantes, ao diagnóstico da necessidade de incremento da punitividade”. Nesse sentido o cenário normativo sobre a contenção de drogas tentava readequar as figuras criminais para abordagem centrada na redução de danos.

De acordo com Carvalho (2010) no cenário legislativo relacionado à política de combate à criminalidade organizada das drogas no Brasil, algumas legislações discutidas na agenda pública serviram como base para a Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006. A Lei 10.409/02, a Lei 10.792/03 e o decreto Lei 7.565/86, tratando do comércio de drogas, do regime penitenciário e do controle de transporte aéreo ilegal com suspeitas de servirem ao narcotráfico.

Contudo, esse cenário legislativo continuou apresentando medidas repressivas e de recrudescimento em relação ao combate às drogas. Carvalho (2010, p. 67) informa que: “a harmonização dos meios operacionais das agências punitivas brasileiras à política transnacional de guerra às drogas legitima medidas de coação direta típicas de período de exceção nos quais se manifesta o terrorismo de Estado”. Um contexto que demonstra a sintonia com o processo histórico colocado em prática até então ao tratar da temática droga, em uma perspectiva de guerra na gestão do assunto no país.

Foi nesse cenário, que em 2006, a Lei 11.343 instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), ao qual é regulamentado pelo Decreto no 5.912, de 27 de dezembro de 2006, com a finalidade de articular, integrar organizar e coordenar as atividades relacionadas com a prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas e a repressão da produção não autorizada e do tráfico ilícito de drogas. Integram ao Sisnad, o Conselho Nacional Antidrogas (Conad), a Secretaria Nacional Antidrogas (Senad) e os conjuntos de órgãos e entidades públicas que tratam da prevenção e repressão ao uso indevido de drogas. Entretanto, mesmo o cenário legislativo do país sugestionando o tratamento da temática droga com ações preventivas, as normatizações continuaram na perspectiva de endurecimento penal para o traficante e tratamento de saúde para os dependentes, (CARVALHO 2010, p. 68) explica que:

[...] é possível afirmar que a base ideológica da Lei 11.343/06 mantém inalterado o sistema proibicionista inaugurado com a Lei 6.368/76 reforçando-o. Neste sentido, a lógica discursiva diferenciadora iniciada na década de 70 é consolidada no novo estatuto, em detrimento de projetos políticos alternativos (descriminalizadores) moldados a partir das políticas públicas de redução de danos.

A Lei 11.343/06 acaba com a desproporção dos crimes relativos aos entorpecentes presentes na Lei 6.368/76, graduando-as de acordo com a maior ou menor lesividade da conduta criminosa. Carvalho (2010) aponta diferenciações entre as duas leis, no que tange a importância dos tratamentos penais, que nivela o traficante e dependente. Porém, as diretrizes que permeiam a Lei de 2006 são embasadas na corrente de guerra às drogas, pois não só a criminalização do comércio de entorpecentes e suas variáveis são mantidas, como são aumentadas substancialmente as penas e restringidas hipóteses de incidências dos substitutivos penais (p; 69). Com a Lei de 2006, ocorreu um aumento na pena privativa de liberdade que passou de 3 a 15 anos para 5 a 15 anos de reclusão e alteraram-se os limites da pena de multa que de 50 a 360 dias-multa passou para 500 a 1500 dias-multa. Podendo ocorrer uma inviabilização da substituição da pena privativa de liberdade pela restritiva de direito.

Diante do exposto, destacamos que a lógica que vem permeando o sistema penal no que se refere às drogas no Brasil, estão em sintonia com as ideologias que defendem soluções beligerantes e repressivas. Exemplo disto foi substituição da expressão substância entorpecente ou que determina dependência física ou psíquica pela denominação “drogas”,

adequando o texto normativo à tendência mundial, consoante com a ideologia de guerra às drogas. Por drogas deve-se entender como a substância contida na portaria do Ministério da Saúde, que traz um rol de substâncias nocivas ao ser humano e, por isso, proibidas. Dentro desse contexto.

Carvalho (2010, p. 72) apresenta dentro do direito penal, a dicotomia entre as funções do discurso penal real e declarado como:

O discurso liberal de estar o direito penal voltado ao respeito da legalidade e da igualdade, na tutela dos principais interesses e valores da sociedade (bens jurídicos), ficou localizado no plano das funções declaradas, pois a beligerância continuou sendo a constância do sistema repressivo (função real), ou seja, a justificativa de excepcionalidade da violência institucional restou permanente. Desta forma, a retórica humanista acabou adquirindo papel dissimulador à programação autoritária.

O autor ainda destaca nesse contexto, a preocupação das funções reais (genocidas) passarem a ser defendida como base nos novos discursos oficiais, que podem potencializar o incremento da violência no contexto contemporâneo, com a transferência da programação real do direito penal do terror ao nível enunciativo, ao qual é esclarecido por Carvalho (2010, p. 71) como:

Fundado em premissas análogas às quais objetivam combater, a resposta punitiva para a repressão dos grupos terroristas é forjada a partir de equânime direito penal do terror. A máxima da nova configuração da política criminal autoritária contemporânea parece ser contra o terror das organizações criminosas o terrorismo de Estado.

Essas práticas repressivas têm como base a ideia que o direito penal enquanto condutor de garantias só teria aplicabilidade para os cidadãos que apresentem comportamentos que respeitem pelo menos minimamente as normas vigentes da sociedade. Por isso, “como o direito penal de garantias seria privilégio exclusivo dos integrantes do pacto social, àqueles que negam participar do contrato ou pretendem destruí-los seria incabível o status de pessoas”. (CARVALHO 2010, p. 74) Uma contradição dentro de uma sociedade declarada por nossa Constituição de 1988, como Estado democrático de direito. Nesse sentido, são elaborados dois modelos distintos, um direito penal do cidadão e o direito do penal do inimigo, assumindo uma dimensão do bem contra o mal e do inimigo a ser combatido, originando políticas de beligerância contra os indivíduos considerados criminosos.

4.5 O tema das drogas no debate atual

Dentro do contexto da venda ilegal das drogas, “o combate ao narcotráfico e ao crime organizado, no marco do direito penal do inimigo e da fixação do Estado de exceção permanente, dirime as fronteiras entre as políticas de segurança e o direito penal”. (CARVALHO, 2010, p. 83).

Ainda dentro dessa discussão, em 2011, mais de dez mil pessoas assinaram um pedido no Portal da Cidadania do Senado Federal solicitando audiência pública para discutir sobre a Lei de Drogas. Psiquiatras, juízes, advogados, parlamentares, policiais militares e representantes da sociedade civil presentes na audiência colaboraram no âmbito da audiência promovida pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, para discussão acerca do artigo 28 da Lei de Drogas.

Embora a Lei 11.343-2006 – Lei de Drogas - tenha reduzido a criminalização da posse para consumo e aumentado a do tráfico de drogas, dados apresentados na audiência demonstram que em face de não objetividade desta Lei no sentido da definição clara entre porte para uso e para o tráfico, tem havido um aumento de prisões de 65.494 em 2007 para 125. 744 em 2011, sendo 60% dos presos compostos por réus primários, com a posse de pequenas quantidades para uso pessoal.

Para os pesquisadores convidados, como Maria Lúcia Karam presidente no Brasil da Law Enforcement Against Prohibition – LEAP, organização formada por juízes, policiais, agentes penitenciários e outros que lidam com os impactos da guerra das drogas; Beatriz Vargas Ramos, pesquisadora da UNB e José Henrique Torres da Sociedade Juízes pela Democracia; o Estado Democrático de Direito impõe revisão da política e da legislação referente ao porte e uso de drogas.

Durante a audiência pública realizada em 20 de maio de 2014, pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal foi debatido sobre a inconstitucionalidade das regras postas no artigo 28º da Lei 11.343/2006, que criminaliza a

posse para uso pessoal das drogas ilícitas no marco do Estado Democrático de Direito.¹⁵

Afirmou Karam e Ramos (2014):

A posse de drogas para uso pessoal é conduta que traz perigo tão somente para própria saúde do indivíduo que a realiza, dizendo respeito assim unicamente a suas opções pessoais, a sua intimidade, a sua liberdade. Numa democracia o estado não está autorizado a intervir em condutas dessa natureza. Em uma democracia o Estado não pode tolher a liberdade dos indivíduos sob o pretexto de pretender protegê-los. Ninguém pode ser coagido a ser protegido contra a sua própria vontade. Enquanto não atinja concreta, direta e imediatamente um direito alheio, o indivíduo é e deve ser livre para pensar, dizer e fazer o que bem quiser. Intervenções do Estado supostamente dirigidas à proteção de um bem jurídico contra a vontade do indivíduo que é o seu titular contrariam a própria ideia de democracia, pois excluem a capacidade de escolha na qual essa ideia se baseia. (<http://www.youtube.com/watch?v=AU0hjC-51Y0>).

O Estado Democrático de Direito diferencia do Estado Policial. No estado democrático de direito àqueles que realizam alguma atividade relacionada aos poderes do estado legislativo, judiciário e legislativo também se submetem as mesmas regras válidas para todos os cidadãos, diferente do estado policial em que um grupo, uma cúpula manda e os demais subordinados obedecem. Esse referencial é importante para agente começar a travar essa discussão. Nós temos no horizonte uma referencial de maturidade política, de cidadania dado pelo Estado Democrático de Direito que nos apresenta também outro referencial, que é o regulador social, aquele que deve predominar numa sociedade dessa característica que não é o estímulo das ações ou da obediência as ações pela ameaça do castigo, da pena criminal, mas pela responsabilidade pessoal, pela alteridade, pela importância das ações tendo como referencial os direitos do outro.[...] Essa visão muda completamente as nossas decisões no campo da criminalização das drogas. (<http://www.youtube.com/watch?v=AU0hjC-51Y0>).

Para o juiz José Henrique Torres da Associação dos Juizes pela Democracia:

O crime não existe, é uma criação política do estado. O crime precisa combater um problema. A criminalização das drogas não está controlando o problema das drogas, não está resolvendo esse problema da violência. Uma conduta só pode ser considerada criminosa se ela acarretar uma lesividade para terceiros [...] A criminalização das drogas para uso próprio não está acarretando nenhum mal para outra pessoa há não ser para pessoa que consome.[...] Toda repressão as drogas é meramente simbólica, ou seja, o estado quer fazer de conta que está resolvendo o problema e nós sabemos que não está.[...] Enquanto insistir na força e na repressão não resolve. [...]

¹⁵ Enquanto processo, o Estado Democrático de Direito criado após a Constituição de 1988, prescreve a lei como parâmetro de atuação das instituições públicas em contraposição ao castigo, a impunidade e aos privilégios.

Somente outras providências de políticas públicas podem reverter. (<http://www.youtube.com/watch?v=leLSOvIpN-M>).

A chamada guerra às drogas tem segundo os pesquisadores reproduzindo altos índices de criminalização e homicídios. Se não protege a vida e promove a saúde pública, a guerra ao tráfico está produzindo muitos cadáveres, não só do lado do varejo, como dos profissionais da segurança, aprofundado o problema. Pesquisadores como Karam (2014) realizam uma reflexão crítica da política de drogas. Afirma a pesquisadora:

Os dispositivos criminalizadores que institucionalizam a proibição e a sua política de guerra às drogas partem de uma distinção arbitrariamente feita entre substâncias psicoativas tornadas ilícitas como a maconha, a cocaína ou a heroína e outras substâncias da mesma natureza que permanecem lícitas, como o álcool, o tabaco, a cafeína, etc. Não há qualquer peculiaridade ou qualquer diferença relevante entre as arbitrariamente selecionadas drogas tornadas ilícitas e as demais drogas que permanecem lícitas. Todas são substâncias que provocam alterações no psiquismo, podendo gerar dependência e causar doenças físicas e mentais. Todas são potencialmente perigosas e viciantes. Todas são drogas. Acresce que essas ilegítimas regras criminalizadoras ainda se mostram inadequadas para atingir o fim declarado a que se propõe, isto é a eliminação ou pelo menos a redução da disponibilidade das substâncias proibidas. O fracasso da proibição na consecução de tal fim é evidente. Passado os 100 anos da proibição a nível global data do século XX, com seus mais de 40 anos de guerra às drogas. A guerra às drogas foi declarada pelo ex-presidente norte-americano Richard Nixon, em 1971. Passado todo esse tempo não houve nenhuma redução significativa na disponibilidade das substâncias proibidas. Ao contrário, as arbitrariamente selecionadas drogas tornadas ilícitas foram se tornando mais baratas, mais potentes, mais diversificadas e muito mais acessíveis do que eram antes de serem proibidas e dos seus produtores e comerciantes e consumidores serem combatidos como inimigos. Mas além da inaptidão para atingir o declarado objetivo de eliminar ou pelo menos reduzir a circulação das arbitrariamente selecionadas drogas tornadas ilícitas a proibição acrescenta danos muito mais graves aos riscos e aos danos que podem ser causados pelas drogas em si mesmas. (<http://www.youtube.com/watch?v=AU0hjC-51Y0>).

Levantamento realizado pela pesquisadora Beatriz Vargas Ramos junto as Varas Especializadas de Drogas em Brasília em 2014, os dados em 680 processos que geraram condenações por tráficos, cerca de 98 % dizem respeito a posse de até 10 quilos de drogas ilícitas, de modo que o sistema de justiça tem priorizado a criminalização de pessoas pelo consumo e os pequenos traficantes usuários, não diferenciando os varejistas dos empresários. Karam durante o debate ressaltou os efeitos danosos da guerra às drogas no Brasil:

O mais evidente dramático desses danos é a violência, resultado lógico de uma política fundada na guerra. Não são as drogas que causam a violência, o que causa a violência é a proibição. A produção e o comércio de drogas não são atividades violentas em si mesmas, é sim o fato da ilegalidade que produz em série no mercado empresas criminalizadas simultaneamente trazendo a violência como subprodutos das suas atividades econômicas.

Não há pessoas fortemente armadas trocando tiros nas ruas junto às fábricas de cerveja ou junto aos postos de vendas dessas e outras bebidas. Mas isso já aconteceu, foi nos EUA, em 1920 e 1933, quando lá existiu a proibição do álcool. Naquela época Al Capone e outros gangsteres estavam nas ruas trocando tiros. Hoje não há violência na produção e no comércio do álcool. Por que seria diferente na produção e no comércio de maconha ou de cocaína e das outras drogas tornadas ilícitas a resposta é óbvia. A resposta é óbvia. Só existem armas e violência na produção e no comércio de maconha, cocaína e das drogas tornadas ilícitas porque o mercado é ilegal. As convenções internacionais e leis nacionais que discriminariamente proíbem condutas de produtores, comerciantes e consumidores das arbitrariamente selecionadas drogas tornadas ilícitas ilegítimamente criam um crime sem vítimas, mas a proibição e sua guerra como quaisquer outras guerras são letais. A guerra às drogas mata muito mais do que as drogas. No México, por exemplo, a partir de dezembro de 2006 a guerra às drogas foi intensificada inclusive com a utilização das forças armadas na repressão aos chamados quartéis. Desde então as estimativas são de mais de 70 mil mortes relacionadas a proibição. A taxa de homicídios dolosos no México no período de 2000-2006 se mantinha em torno de 9 a 10 homicídios, em 2009 chegou a 17 e em 2011 a 22,8 por cem mil habitantes. No Brasil a taxa de homicídios é ainda superior a do México, aproximadamente 26 homicídios por cem mil habitantes. Grande parte desses homicídios está relacionada aos conflitos estabelecidos nas disputas pelo mercado posto na ilegalidade. Outra grande parte destes homicídios está relacionada à nociva e sanguinária política baseada na guerra. Relatório da Anistia Internacional revela que entre janeiro e setembro de 2012, 804 pessoas foram mortas em operações policiais apenas nos estados do RJ e SP. Número que é superior aos 682 execuções registradas nos países que aplicam a pena de morte em todo aquele ano. (<http://www.youtube.com/watch?v=AU0hjC-51Y0>).

O debate alerta para necessidade não só de inserir o debate como uma questão de políticas públicas, integra reflexões de caráter interdisciplinar com a área da segurança pública, da saúde pública, da educação e da justiça; sobre alternativas amplas de enfrentamento preventivo. Se o grande problema é o tráfico e a assistência à saúde dos usuários, a educação pode contribuir para dialogar e esclarecer a sociedade e os usuários do problema. Daí o aparecimento de cursos e projetos educativos dialogando com educadores e gestores, assim como, com agentes da lei e da segurança que atuam na relação com a escola.

A inserção do debate no campo da educação se insere no diálogo com estudantes, família e escola, de modo que todos compreendam o fenômeno e as formas e rede de prevenção. Sem a rede de saúde e proteção especial o problema retorna como problema de

segurança. A prevenção e o tratamento dos efeitos das drogas envolvem não só o controle do tráfico de drogas no contexto da segurança pública, como também ações articuladas de educação articuladas com a assistência em saúde na rede de saúde pública como os CAPS (com níveis de prevenção, tratamento e novas inserções sociais), a rede de proteção social.

O contexto democrático gera parâmetros legais que norteiam novas formas de lidar com a política de drogas, de modos que novas ações surgem na perspectiva da preservação da vida, tais como: Programas de Prevenção as Drogas e a violência como o PROERD, criação de modalidades de Patrulhas Escolares, Escolas de Mediação, Cursos a distancia sobre a Política de Drogas, criação de comitês escolares, oficinas pedagógicas e culturais, arte-educação, seminários e outras práticas grupais têm sido alternativas escolares, tem sido exemplos de ações preventivas na escola.

5 ATUAÇÃO EDUCATIVA DA POLICIA MILITAR NA PREVENÇÃO ÀS DROGAS NA ESCOLA

Este capítulo foi estruturado na perspectiva de analisar a realização de prevenção à violência e às drogas através do Programa Educacional de Resistência às Drogas em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental em Campina Grande-Pb. A discussão foi desenvolvida a partir: 1) da análise das entrevistas com 04 (quatro) professoras e 05 (cinco) Policiais Militares que acompanharam e realizaram respectivamente o programa no recorte temporal da pesquisa e da análise dos questionários aplicados com 15 (quinze) alunos, dos 50 (cinquenta), que participaram do PROERD no ano de 2013. Das professoras que acompanharam o PROERD no recorte temporal deste estudo, 01 (uma) está na função de gestora da escola. A entrevista semiestruturada e os questionários foram aplicados nas dependências da escola, onde funciona a sala dos professores, em dias alternados.

O texto está organizado em três momentos: no primeiro apresentaremos o histórico da criação do PROERD e os seus objetivos na escola; no segundo, apresentaremos as escolhas das categorias a partir das falas dos entrevistados; por fim, no terceiro apresentaremos a pesquisa sobre o PROERD na escola *lócus* da pesquisa e a dimensão educativa dos policiais militares junto ao programa.

5.1 A prevenção ao uso abusivo de drogas e a violência no contexto escolar: o PROERD no Brasil e em Campina Grande

Programas e projetos de prevenção às drogas e à violência emergem em distintos países em conjunturas de crise e processos de reformas nas políticas de segurança pública voltados para busca de respostas face o aumento da criminalidade urbana.

O caso do Programa Americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E, criado nos Estados Unidos, no ano de 1983, na cidade de Los Angeles, com a perspectiva não só de combater o uso de drogas entre adolescentes e jovens, mas de trabalhar com a dimensão preventiva, estendeu-se para outros países, como o Brasil. A decisão dos governantes de Los Angeles em realizar um programa preventivo por policiais militares ocorreu de acordo com Macedo (2008) pela constatação do Departamento de Polícia de Los Angeles do aumento de consumo de drogas pelos jovens e a constatação que:

[...] apenas um trabalho repressivo contra o tráfico de drogas não estava sendo suficiente. Com o auxílio da Dra Ruth Rich, especialista em instrução de saúde do Distrito Escolar Unificado de Los Angeles, o Departamento de Polícia de Los Angeles, a época sob o comando do Chefe Daryl Gates, criou o Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.) em 1983, a partir de uma revisão de outros programas de prevenção ao uso de drogas, principalmente o projeto SMART (Self- Management and Resistance Training)¹⁶, programa de prevenção elaborado pelo Health Behavior Research Institute da University of Southern California. Gates, reconhecido como o criador do DARE, acreditava que os jovens da época já estavam rendidos às drogas e que o futuro dos Estados Unidos estava na prontidão das crianças em resistir ao seu uso, e que a melhor forma de transmitir essa mensagem às crianças era através de policiais fardados. (MACHADO, 2008, p. 41)

Um programa piloto foi implantado inicialmente em 50 escolas da cidade de Los Angeles, sendo estendido posteriormente para as demais escolas. A coordenação do DARE pelo Departamento de Polícia de Los Angeles ocorreu até o ano de 1987. Com o crescimento do programa, foi criado o DARE América, organização não governamental responsável por todas as ações relacionadas ao programa, inclusive coordenar o levantamento de fundos para o sustento do programa nos Estados Unidos. O objetivo do programa é a prevenção ao uso de tabaco, álcool e outras drogas, procurando desenvolver estratégias que desenvolvam a capacidade das crianças de resistir às ofertas de drogas. Conforme Macedo (2008) a disseminação rápida do programa não só na cidade de Los Angeles, mas no país, pode ser explicado pela política de guerra às drogas colocada em prática nos Estados Unidos à época.

5.1.1 O PROERD no Brasil e na Paraíba

No Brasil, a realização do Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD iniciou-se no em 1992, no Rio de Janeiro, a partir de uma parceria entre o Departamento de Polícia da cidade de Los Angeles e a Polícia Militar. O país nessa conjuntura ainda estava em processo de redemocratização após o regime militar, quando teve parcerias institucionais relevantes com os EUA na área da segurança interna focadas no controle da desordem social.

¹⁶ Project SMART (Self-Management and Resistance Training), foi um dos primeiros programas antidrogas desenvolvidos para escolas nos Estados Unidos, criado em 1981 por pesquisadores que trabalhavam para a University of Southern California. (MACEDO, 2008, p. 34/35)

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

Após entendimento entre a embaixada americana e a Polícia Militar do Rio de Janeiro, realizou-se o 1º curso para formação de instrutores do PROERD envolvendo policiais militares. Em 1993, policiais do Rio de Janeiro, com apoio de um oficial do Departamento de Polícia de Los Angeles, formaram a primeira turma no Estado de São Paulo, com o apoio financeiro e técnico da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, sendo disseminado para os outros estados da Federação.

Em 1999, foi criado o DARE América do Brasil, vinculado ao DARE Internacional, organização do terceiro setor, responsável pela marca e comercialização dos materiais - livros, camisetas, imagens, entre outros – do programa. Entretanto, esta estratégia não obteve resultados, pois em 2002, o DARE América foi extinto no Brasil, conforme Macedo (2008, p. 49) e,

Em 24 de dezembro de 2002 foi publicado no Diário Oficial da União nº 248 a Resolução de nº 25, de 20 de dezembro de 2002, que define o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, como parceiro estratégico para as ações de prevenção primária no âmbito do Sistema Nacional Anti-Drogas, instituindo-se e celebrando termo de parceria entre a Secretaria Nacional Anti-Drogas – e o Conselho Nacional de Comandantes Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, devendo os Conselhos Estaduais de Entorpecentes / Anti-Drogas desenvolverem procedimento análogo junto aos Sistemas Estaduais Anti-Drogas.

Na Paraíba, o Coronel Washington foi o primeiro militar a participar de um curso de instrutores no Estado do Rio de Janeiro. No ano de 1998, após entendimentos deste Militar com representantes do PROERD de São Paulo, uma equipe de policiais daquele Estado, ofereceu um curso em João Pessoa, sendo então formado o primeiro curso de instrutores de educadores PROERD no Estado da Paraíba.

Em Campina Grande, o PROERD iniciou suas atividades em 2001, após três oficiais formados na primeira turma iniciarem os seus trabalhos preventivos em três unidades escolares da cidade: Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Argemiro de Figueiredo, localizadas no bairro do Catolé e Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, localizado no bairro da Prata. Os objetivos específicos do programa são: a) envolver a polícia, a escola, a família e a comunidade na ação de enfrentamento da problemática das drogas e da violência; b) desenvolver uma ação pedagógica de prevenção ao uso indevido de drogas e à prática da violência na escola; c) desenvolver o espírito de solidariedade, de cidadania e de comunidade na escola. Conforme Manual do Instrutor PROERD (2009, p. 8) os objetivos gerais do programa devem propiciar que:

1. Os alunos compreendam os riscos e efeitos físicos e emocionais do uso de álcool, cigarro, maconha e inalantes sobre seus cérebros e corpos em desenvolvimento, e os riscos de ordem legal desse uso.
2. Os alunos irão comparar e contrastar as crenças comuns de seu grupo na sala de aula com os dados recentes sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas (ATOD), e, onde surgir dissonância, revisar suas compreensões e crenças sobre quantos de seu grupo não usam álcool, tabaco e outras drogas.
3. Os alunos irão expandir seus conhecimentos sobre a variedade de ações positivas que podem praticar em suas escolas e comunidades (comportamento pró-social) para que não se envolvam com o uso de álcool, tabaco e outras drogas.

Os Policiais Militares para participarem como educadores do programa passam por um processo seletivo e logo após, por um curso de formação, que na Paraíba foi realizado no Centro de Educação da Polícia Militar, no bairro de Mangabeira, em João Pessoa. Além do curso de formação, os policiais passam por outros cursos chamados de atualização, quando ocorrem mudanças no currículo. A formação durante o curso aborda temas como drogas, violência, psicologia educacional, entre outros.

No diálogo com os policiais sobre o programa os mesmos queixam-se de que os cursos de formação e de atualização deveriam constar mais disciplinas relacionadas às práticas dos mesmos em sala de aula.

A Polícia Militar do Estado da Paraíba, atualmente dispõe de um total de 136 (cento e trinta e seis) Policiais Militares realizando o Programa no Estado, na área metropolitana de João Pessoa em 110 (cento e dez) municípios do Estado.

5.1.2 O PROERD em Campina Grande – Pb: Análise das ações de prevenção à violência e às drogas em Campina Grande-Pb

Em Campina Grande, o programa tem sido realizado em escolas das redes estadual, municipal e da rede privada. É importante ressaltar que o policial militar membro do programa não trabalha exclusivamente como educador do PROERD. A atuação para Instituição é considerada como serviço extra e ocorre em horários de folga do profissional, sendo esta uma das principais dificuldades verbalizadas pelos PMs. Cada educador fica responsável por realizar o programa em quatro turmas por semestre.

O início da ação do programa na escola é precedido por uma reunião com pais e educadores, para divulgá-lo e solicitar o engajamento dos mesmos durante a sua realização. O policial comparece a escola, fardado, uma vez por semana e com a presença do professor da turma ministra as aulas aos estudantes. O PROERD é organizado diferenciando-se quanto as faixas etárias e de desenvolvimento:

- **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais** - destinado a crianças na faixa etária de 5 a 7 anos de idade (pré-escola e anos sequenciais);
- **Currículo Educacional para Crianças** - destinado a crianças na faixa etária de 9 a 11 anos de idade cronológica ou mental, (5º ano do Ensino Fundamental);
- **Currículo Educacional para Adolescentes** - destinado a adolescentes na faixa etária de 12 a 16 anos de idade cronológica ou mental, que estejam no 7º ano do Ensino Fundamental;
- **Currículo Comunitário** - destinado a adultos (pais ou responsáveis), preferencialmente cujos filhos estejam recebendo aulas por instrutores PROERD.

De acordo com as informações levantadas junto aos policiais militares, atualmente em Campina Grande o programa está sendo realizado com a educação infantil, os 5º e 7º anos. Contudo, o foco prioritário do programa é o 5º ano. O currículo destinado aos pais ocorre de forma esporádica, tendo em vista que apenas um policial possui a capacitação específica para trabalhar com este público.

Para o desenvolvimento do programa nas escolas, as crianças recebem uma cartilha¹⁷, que são trabalhadas em sala de aula. Após a realização do programa, há uma solenidade, denominada de formatura, com a participação dos pais, professores e de representantes da comunidade. Conforme relato dos sujeitos da pesquisa é um momento de grande interação entre as crianças e os policiais. Nessa ocasião, há a entrega de um certificado, através do qual a criança se compromete através de um juramento a ficar longe das drogas.

Esta pesquisa destina-se investigar a atuação do PROERD no quinto ano, em uma Escola Estadual, em Campina Grande-Pb. De acordo com o Manual do Educador do 5º ano (2012, p.12) os critérios para o desenvolvimento do curso entre os educadores devem levar em conta:

[...] Enquanto o currículo do curso tem a intenção de ser essencialmente o mesmo para todo país, as estratégias e os materiais podem ser adaptados para o contexto cultural e social de cada escola conforme as necessidades específicas. Isto significa que os instrutores podem precisar, em certas ocasiões, selecionar materiais e atividades alternativas, assim como métodos que acreditem sejam mais apropriados para seus alunos, **desde que permaneçam coerentes com os propósitos e critérios deste projeto.** (BRASIL, 2012, p. 19) (grifo do autor)

Destacamos que o programa apresenta uniformidade nas atividades e conteúdos apresentadas nas cartilhas, sem que seja permitido fazer adaptações de acordo com o nível das turmas, o que na opinião de vários sujeitos entrevistados nesta pesquisa, é uma das maiores limitações na sua realização. As modificações que observamos estão relacionadas apenas as imagens que de acordo com a região, remetem aos costumes da localidade. No caso da região Nordeste, especificamente o Estado da Paraíba, as mudanças ocorrem nas roupas do leão, considerado o mascote do programa, remetendo a roupa de um sertanejo. Os alunos recebem a cartilha com 12 (doze) aulas de aproximadamente 60 minutos, as quais contemplam a apresentação das principais drogas que afetam as crianças e adolescentes.

Analisando o material recolhido através de entrevistas semiestruturadas, as narrativas atribuídas ao PROERD em seus mais diversos aspectos, apontam concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a ação do programa na escola *lócus* da pesquisa, tais como

¹⁷ Denominação do material entregue às crianças, trabalhada pelo PM em sala de aula. As atividades são uniformizadas para todo Brasil.

educação para a cidadania, diálogo, prevenção às drogas e violência, informação, promoção da segurança, conscientização, etc.

Na perspectiva da análise de conteúdo optou-se pela análise temática de conteúdo em que as categorias são construídas a partir das narrativas dos sujeitos. (BARDIN, 2009). Sobre o papel do PROERD na escola de acordo com a prática educativa dos policiais militares, elencou-se conforme se encontra demonstrado no quadro 01, algumas expressões importantes que sugerem sobre a visão dos sujeitos entrevistados em relação ao programa na escola e da prática educativa dos PMs. Algumas categorias apareceram com mais frequência nas falas dos sujeitos, todavia, a análise ocorreu pelas mensagens e a relevância para o tema em estudo.

Tabela 1: Categorias construídas com Educadores (A) e PMs (B) sobre a experiência do PROERD em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Campina Grande (2006-2013)

CATEGORIAS	Nº	%	IDENTIFICAÇÃO
Prevenção à violência e as drogas	09	18	A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5
Educação (prática educativa, ação educacional, área de educação, policial educador, educação no Brasil)	08	16	A2- A3- A4- B1 – B2 – B3 –B4 – B5
Desmistificação da ação do PM	06	12	A1 A3 A4 B1 B2 B3
Oportunidade (de ensinar, de reflexão, de informar, de interação)	06	12	A1 A2 A4 B2 B3 B4
Aproximação do policial com a população	05	10	A2, B1, B3, B4, B5
Diálogo	04	8	A1 A3 B1 B2
Segurança Pública	04	8	A2 , B1, B2, B3
Informação	03	6	A2, A3, B3
Conscientização	03	6	A1 A3 A4
Cidadania	02	4	B1 A2
Total de respostas	50	100	

Fonte: primária

Podemos perceber que na visão dos entrevistados, a atuação do PROERD está ligada as categorias: cidadania, diálogo, educação, informação, prevenção às drogas e violência, oportunidade, segurança pública, conscientização, desmistificação e educação. Diante disso, as categorias eleitas na nossa pesquisa foram: educação, cidadania, prevenção às drogas e violência e Segurança Pública. Nesta oportunidade destacamos como as expressões foram citadas relacionadas aos programas na escola.

A **categoria 1**, o programa relaciona-se a cidadania. Nessa categoria foram classificadas as narrativas envolvendo sentidos relacionados à cidadania, como: direitos e deveres, respeito mútuo, resolução pacífica dos conflitos, conhecimento e capacidade de resistência as situações de riscos.

[...] na escola trabalhamos assuntos relacionados também a outras disciplinas ou que deveriam ser trabalhados, como por exemplo, assuntos relacionados a cidadania destas pessoas, direitos e deveres, respeito mútuo e uso do diálogo para a resolução de conflitos.(B1)

Na minha opinião o objetivo do programa é informar ao aluno para que tenha oportunidade de se afastar das drogas, para que haja um tempo que ele não entre, não conheça, ou melhor, ele mesmo conhecendo, ele sabendo dos perigos e da gravidade ele não se envolva, porque se ele participa de um programa como o PROERD ele vai ter conhecimento de muitas coisas que pode afetar a vida dele futuro e como jovem, sendo capaz de viver com cidadania. (A2)

A **categoria 2**, o programa relaciona-se com a prevenção às drogas e violência. As narrativas explicitam: prevenção às drogas; trabalho preventivo; prevenção às drogas e violência; e níveis da prevenção.

Em se tratando da filosofia do PROERD não tem não, é claro que a gente não vai se limitar a ela, porque a discussão em sala de aula é muito mais ampla e como o nosso foco está sendo na prevenção às drogas e a violência, mas isso é permeado por uma série de assuntos que requerem por parte do policial um conhecimento diferenciado. (B1).

A grande contribuição do PROERD é apresentar aos educando a ideia de prevenção, a importância de tomar decisões saudáveis, de cultivar boas amizades e de resistir aos estímulos que podem partir até de dentro de nós mesmos para usarmos drogas e praticarmos violências. (B2)

[...] se fizermos um passeio na escola, vamos verificar que não somos um país de tradição preventiva. (B1)

O que mais me atrai é esta capacidade de atuar na prevenção primária .(B1)

O que mais me atrai no PROERD é a oportunidade de levar uma mensagem positiva de prevenção, de que é possível e mais saudável a vida longe das drogas e da violência... (B2)

Eu acredito que o PROERD é o único programa eficaz que leva uma mensagem sobre a problemática das drogas nas escolas, a gente vê algumas entidades ai que tentam fazer esse trabalho, porém, não é um trabalho contínuo como o PROERD, as escolas realmente batem palmas para o PROERD que é o único programa que é eficaz a prevenção às drogas. (B3)

O PROERD aproxima a Polícia da comunidade escolar. Além do trabalho preventivo, atuamos como educadores, pois cuidamos de outros aspectos, com a parceria da direção da escola e da professora das turmas com as quais estamos trabalhando, como o respeito ao próximo, a disciplina, a pontualidade, a responsabilidade, entre outros. (B5)

A grande contribuição do PROERD é apresentar aos educandos a ideia de prevenção, a importância de tomar posições saudáveis, de cultivar boas amizades e de resistir aos estímulos que podem partir até de dentro de nós mesmos para usar drogas e praticar violências. (B2)

Além das ações preventivas a política de redução de danos integra

[...] políticas, programas e práticas voltadas atenuar as consequências sociais negativas, situação econômica e saúde como o consumo de drogas psicoativas legais e ilegais, sem necessariamente reduzir o consumo. [...] O dano é baseado no princípio de que os utilizadores de drogas, ao invés da sociedade, são os principais agentes de mudança em reduzindo os danos associados com o seu consumo. (p.16)

A **categoria 3**, o programa relaciona-se com a educação. Nessa relação às narrativas associam com a dimensão pedagógica da ação preventiva realizada pelo policial no PROERD.

O PROERD para mim é a oportunidade que a gente tem enquanto profissional de Segurança Pública em poder estar contribuindo além do serviço ordinários, ou seja, é oportunidade única que a gente tem pelo viés educativo em pode estar contribuindo com a sociedade...(B1)

É indispensável à ação educativa do PROERD nas escolas, ela é imprescindível e indispensável.. (B1).

[...] a missão precípua da PM é a manutenção da ordem pública, mas ali a gente ganha uma nova atribuição que é a de policial educador...(B1)

[...] a gente não está graças a Deus, naquela educação bancária que tanto é falada por Paulo Freire, a gente está discutindo com o alunado e

constantemente buscando a compreensão daquilo que está sendo discutido. (B1)

A ação educativa do programa surte bastante efeito e é recebida com empatia pelas crianças pela forma dinâmica que se desenvolve. (B2)

O PROERD tem trazido uma ação educativa muito grande eu acredito que os alunos do ensino fundamental, segundo pesquisas ocorreram redução no número de alunos consumindo drogas, graças ao PROERD. (B4)

O PROERD dá a possibilidade de interagir com as pessoas, de tentar modificar a situação atual a que vive no nosso estado, na nossa segurança, possibilidade de fomentar entre os jovens a discussão e a educação acima de tudo. (B4)

Muitos alunos atendidos pelo PROERD não estão num grau intelectual devido à ineficiência e a decadência da nossa educação. (B5)

A dimensão educativa vem na mesma direção das recomendações da Organização dos Estados Americanos referentes à remoção de sanções penais para o consumo e posse ilícita de substâncias controladas no texto do Relatório.

A categoria 4, associa o programa a **segurança pública**, foi destacada nas falas como: profissional de segurança , profissional de segurança pública , corporação de segurança pública.

Eu acho o PROERD importante e também interessante, porque os profissionais de segurança, de uma instituição militar, no caso dos policiais, trabalham em uma sala de aula, é bom assim porque vão contextualizando, vão vendo a parte pedagógica e vão introduzindo o que cabe a eles, que tem mais conhecimento que nós. Acho bastante interessante. (A2)

O PROERD é a oportunidade que a gente tem enquanto profissional de segurança pública em poder está contribuindo além do serviço ordinário. (B1)

Quando estou aplicando o PROERD na escola me sinto diferente do que sou, pois a postura preventiva ainda não é adotada pela maioria dos componentes desta Corporação de segurança pública, me sinto honrada e feliz de ter este contato e aproximação das crianças e da comunidade escolar como um todo. (B2)

No contexto democrático, as ações do PROERD aparecem associadas com outra perspectiva de segurança pública, a segurança preventiva, próxima da sociedade, focada na prevenção e na parceria com as instituições educativas, como parte da segurança cidadã, afirmada e prevista pregada no Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça.

5.2 O PROERD NUMA EXPERIENCIA LOCAL: AÇÕES E RESULTADOS NA FALA DE EDUCADORES E POLICIAIS MILITARES.

O PROERD na Escola lócus da pesquisa começou a ser realizado a partir do ano de 2001. Em 2006 o trabalho ocorreu na escola de forma ininterrupta nos 5º anos do Ensino Fundamental. De acordo com o Manual do Policial Educador do 5º ano (2012, p.9) “a meta que engloba todo o PROERD é de prevenir o uso de álcool, cigarro, e outras drogas pelos jovens, bem como o seu comportamento violento”.

Analisando as falas das professoras entrevistadas, para apreender quais as concepções do **papel do PROERD** na escola, identificamos expressões que indicam que o programa tem como objetivo informar e conscientizar sobre os danos que o uso de drogas pode trazer para os alunos e com isso, afastá-los de situações de violências, apontando uma consonância da prática com os objetivos anunciados no Manual do Educador e do Facilitador do Policial Educador.

Na minha opinião o objetivo do programa é informar ao aluno para que tenha oportunidade de se afastar das drogas, para que haja um tempo que ele não entre, não conheça, ou melhor, ele mesmo conhecendo, ele sabendo dos perigos e da gravidade ele não se envolva, porque se ele participa de um programa como o PROERD ele vai ter conhecimento de muitas coisas que pode afetar a vida dele futuro e como jovem, sendo capaz de viver com cidadania. (A2)

Em se tratando dos policiais militares, a categoria prevenção ao uso de drogas e práticas de violência, como objetivo do programa, apareceu nas falas de 03 (três) dos cinco entrevistados como: ideia de prevenção, centrado na prevenção, permitir a prevenção. Também foram relevantes as falas que destacaram: a aproximação da comunidade com a PM e fomentar a discussão e a educação. A educação para a cidadania também foi citada.

A contribuição do PROERD vem através de vários aspectos, porque embora o nosso foco esteja centrada na prevenção a violência e uso abusivo de drogas, mas lá a gente vai trabalhar [...] assuntos relacionadas à cidadania destas pessoas, direitos e deveres, respeito mútuo e o uso do diálogo para resolução dos conflitos, então a dimensão dele é muito grande não se restringe apenas a prevenção ao uso abusivo de drogas. (B1)

Diante das falas percebemos que existe uma concordância entre os sujeitos da pesquisa, quanto ao papel preventivo do PROERD na escola, entretanto, outros aspectos suscitados pelo programa como aproximação da comunidade com a PM; a possibilidade de discutir sobre cidadania aponta para uma dimensão mais abrangente da prática cotidiana da atuação da PM na escola.

Essa perspectiva de um trabalho policial voltado à prevenção e para a educação está de acordo com o que prega a filosofia do policiamento comunitário, ao qual propõe mudanças na atuação das instituições policiais militares, com práticas voltadas para o respeito aos direitos e as liberdades dos indivíduos, mais próxima da comunidade. Concordamos com Balestreri, (1998, p. 4) quando afirma “que a parceria, portanto, entre a comunidade que se expressa através de suas organizações e a polícia, é fundamental para que alcancemos um patamar democrático mais pleno”.

Os entrevistados (A1 e B1) usaram a expressão “educação para a cidadania” relacionada à atuação dos policiais em sala. As falas dos entrevistados condizem com os princípios afirmados na Constituição Federativa em 1988, na LDB em 1996 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, articulando a educação como processo de desenvolvimento integral e de educação para a cidadania, não desvinculando os princípios constitucionais das políticas públicas.

Sobre a atuação do policial embasado nos Direitos Humanos e protagonista de direitos e de cidadania Balestreri (1998) afirma que:

Sempre tenho repetido que não devemos esperar da polícia apenas “respeito” aos Direitos Humanos, uma vez que essa me parece uma perspectiva muito pobre diante de uma missão tão rica. Espero — e tenho tido o privilégio de testemunhar o desencadear desse processo — uma polícia “protagonista” de direitos e de cidadania. É animador perceber que essa consciência de importância está crescendo cada vez mais nas corporações policiais e também nas organizações não governamentais.

Diante das análises, percebemos que a atuação empírica do programa vem sendo importante como uma experiência desenvolvida pela Polícia Militar, permitindo atuações menos reativas e mais próximas da comunidade. Para Cerqueira (1998, p. 17) “tratar da questão da violência criminal e elaborar uma proposta no campo da segurança pública que

amplie o exercício da cidadania, respeite e promova os direitos humanos, são desafios que se consolidam para uma sociedade democrática”.

Outro ponto fundamental no trabalho do PROERD, segundo o Manual do Educador (2012), é a minimização da violência no contexto escolar. Através das falas dos entrevistados, foi possível desenhar o cenário da escola lócus da pesquisa em relação à violência. Noventa por cento (90%) dos sujeitos entrevistados nos revelaram que durante o tempo de permanência dos mesmos na escola, não presenciaram relatos de casos graves de violências ou de alunos portando drogas no interior da escola. Entretanto, os relatos dão contas de incivildades, desrespeito com os profissionais da escola, bullying, atritos verbais e físicos entre alunos. Conforme ressaltada nas falas abaixo:

Graças a Deus aqui não tem aquela violência tão acentuada, às vezes a gente percebe que duas três turmas no pátio e raramente acontece assim uma discórdia mais forte que a gente te que ir lá, até que eles são unidos, às vezes eles estão batendo papo, jogando, brincando de dama, uma vez perdida, porque são muitos alunos acontece uma discórdiazinha, um bate boca, por conta da própria brincadeira deles, mas nada assim de assustador não. (A4)

[...] aqui na escola não temos nenhuma relato, no turno da tarde, de alunos drogados dentro da escola ou se drogando, são 13 anos que eu trabalho aqui, eu nunca vi um relato desses, eu não sei outros turnos, mas sempre há uma cobrança dos pais, porque é uma vivencia no próprio bairro, da própria rua do convívio deles. (A3)

Estas afirmações destacam, portanto, que o cenário da escola lócus da pesquisa não é de vivência de casos envolvendo situações de alunos abusando ou portando drogas no interior da escola. Entretanto, isso não significa que a temática não seja comum para eles, os relatos das professoras dão conta que alguns dos alunos da escola, verbalizam o contato com as drogas através de parentes, ou casos de familiares presos por conta do tráfico, ou que convivem com cenas de violências entre os pais, amigos, parentes ou até grupos de amigos.

Entre os policiais militares não foi citado casos graves de violências, alguns relataram que em outras escolas precisaram intervir enquanto realizavam o programa, no caso da escola, lócus da pesquisa, não. Os casos que foram lembrados entre os policiais também estavam relacionados a questões de incivildades, indisciplinas e conflitos (verbais e físicos) envolvendo estudantes e professores.

Sobre casos de violência no âmbito da escola, se aconteceu, não recorde o que se observava lá, era atos de indisciplinas que é o carro chefe de todas as escolas no tocante a violência escolar, se você for ver qualquer estudo aí, você vai verificar que 99% dos problemas que diz que é de insegurança na verdade são atos de indisciplinas mesmo. (B1)

Desde que iniciei meu trabalho nunca tive que intervir em nenhuma situação grave, apenas situações de agressões verbais e até física, mas nada sério, nem envolvendo drogas. (B2)

Os relatos analisados nos permite observar que a questão da violência relacionada a incivildades, atritos verbais entre alunos e professores, são realidades nas escolas. Observamos também, que a comunidade escolar ainda apresenta dificuldades de lidar com estas questões. Não verificamos em nível de escola outros projetos realizados relacionados à prevenção da violência. Duas professoras nos relataram que após a chegada do PROERD na escola, participaram de um curso on-line, por terem sentido necessidades de um aprofundamento na temática.

Quanto à atuação do PM e a eficácia de sua atuação na prevenção do uso e abuso de drogas, há um consenso entre os sujeitos entrevistados, que a atuação do policial educador, pode ajudar parcialmente nestes aspectos. Para as profissionais o trabalho isolado de um programa ou projeto não é suficiente para resolver os casos que ocorrem no chão da escola ou de total eficácia na prevenção, seria preciso ações desenvolvendo a escola, a comunidade e o governo, em níveis e âmbitos diferenciados de ação.

Acho que a participação no PROERD melhora mais ou menos os atos de violência, porque não é só o PROERD, a família conta muito, porque o programa é uma gota no oceano. Eles trabalham no universo pequeno em relação ao mundo que tem lá fora e quando convivemos com eles aqui, tentando inserir neles para saber o que foi internalizado, muitos absorvem e muitos se perdem, mas acho que tudo é válido. (A3)

Entretanto, de acordo com as análises, 90% das professoras informaram perceber uma significativa melhora nos comportamentos dos alunos com a realização do programa. As narrativas que expressam essas impressões dizem respeito: O PROERD traz benefícios; os alunos ficam mais conscientes; os alunos pensam mais antes de agir. Isso nos aponta para o entendimento que na dimensão de discussão sobre as temáticas drogas e violência, na minimização de alguns casos de indisciplina e da conscientização sobre os malefícios do abuso de drogas, existe um consenso entre os professores da eficácia do programa. Entretanto,

corroborando como o pensamento de Cotrim (1998), um trabalho de prevenção efetivamente construtivo carece do envolvimento de toda comunidade escolar. A temática precisa fazer parte do dia-a-dia do aluno e dos profissionais da escola. Se a discussão se resumir apenas as aulas realizadas pelo policial educador do PROERD, uma vez por semana, dificilmente ocorrerá uma profundidade nas práticas de prevenção oferecidas aos alunos.

5.2.1 Pontos construtivos do PROERD, na ótica dos professores e policiais militares.

Em uma análise global e sistematizada das falas dos entrevistados sobre os pontos construtivos da realização do PROERD entre as professoras, destaca-se o caráter preventivo, o processo de interação entre alunos e policiais e a conscientização sobre as temáticas drogas e violência. Segundo a entrevistada (A1) a possibilidade de afastamento das crianças e adolescentes de uso abusivo de drogas, através da educação preventiva é o grande destaque do programa.

Eu acho de muito construtivo no programa é falar sobre drogas para estes alunos, para esses jovens, por pessoas preparadas, entendeu, preparadas para falar sem ter medo e eu aprendi a ficar sem ter medo. (A3)

Outros pontos apontados relaciona-se a possibilidade de interação entre a polícia e comunidade escolar possibilitando: a conscientização sobre os malefícios do uso abusivos de drogas, a possibilidade dos alunos aprenderem a temática com pessoas preparadas; oportunidade de diálogo; um maior envolvimento da escola com a Polícia Militar, a possibilidade de mais segurança no âmbito da escola, inclusive para falar de drogas. Observamos a partir dos relatos que a temática droga gera entre os profissionais, insegurança, inclusive para tratar o tema em sala de aula, conforme a entrevistada (A3) “o PROERD é um programa que propicia a entrada de forma mais sistemática da polícia na escola, permite uma maior tranquilidade aos profissionais”. Com a realização do programa, segundo os relatos, a visita da PM tornou-se mais sistemática no âmbito da escola, as relações entre a comunidade escolar e a polícia se estreitaram, as visitas deixaram de ocorrer apenas quando chamadas para atender ocorrências, tornando-se habituais, inclusive em eventos da própria escola, onde os policiais eram convidados até para apadrinharem turmas de formaturas.

Nas falas dos Policiais Militares, a ação educativa do programa, destaca-se como ponto construtivo por propiciar a possibilidade de um maior convívio com a comunidade escolar, ao levar mensagens positivas de prevenção e acima de tudo permitir a aproximação

entre o policial e a comunidade escolar, desmistificando a ação repressiva do PM, em um trabalho voltado para os princípios da polícia comunitária.

Ser um dos programas mais efetivos no que consiste a aproximação do policial com a comunidade então, ele é o programa que exterioriza essa aproximação e essa política de policiamento comunitário. (B3)

Outro ponto que merece destaque dentre as falas analisadas diz respeito ao entendimento por parte do entrevistado PM que a ação educativa na escola o permite compreender o indivíduo, desmistificando o pensamento de que os sujeitos que moram em áreas de risco estão propensos à marginalidade, entendimento claros nos relatos em destaque.

Isto serve para a gente desmistificar algumas coisas que foram construídas de forma equivocada na sociedade né, eu posso muito bem trabalhar em uma comunidade vamos dizer assim, violenta e que aparece constantemente como uma das comunidade mais violentas da cidade e no entanto, ao trabalhar dentro desta comunidade, a gente percebe que as coisas não são bem assim, que tem uma parcela significativa de pessoas que estão envolvidas no crime, mas que lá as pessoas, são como nós somos, que saem cedo para trabalhar, que as crianças estudam, que tem criança inteligente sim, com potencial.(B1)

Em me ajudar quando estou a compreender o indivíduo que está por trás do bandido, do usuário de drogas, as motivações que o levaram a tal prática. (B2)

Os aspectos ressaltados pelos entrevistados, como prevenção, interação, oportunidade, desmistificação, aproximação, nos aponta que o trabalho realizado pelo programa é bem recebido pela comunidade escolar, sendo uma importante estratégia de discussão e de ações preventivas na escola. As entrevistas pressupõem que no que concerne ao trabalho policial militar, a ação preventiva realizado nas escolas funciona também como difusor da aproximação do policial militar com a comunidade embasada na ideologia da polícia comunitária.

Quanto ao educador do PROERD ser um policial militar, houve unanimidade sobre o entendimento de que esta especificidade é um ponto construtivo do programa, falas como: ter um profissional preparado; um profissional que passa segurança; ter um policial educador; preparado para o que faz, demonstrou que a comunidade escolar acredita que o profissional tem o conhecimento teórico e prático para falar da temática.

Para o policial militar, também percebemos uma renovação dentro do trabalho militar, já que eles conseguem perceber uma motivação que está além do simples benefício financeiro, o que fica clara nas falas abaixo:

Quando entramos em sala de aula, esquecemos todos os problemas pessoais e vamos nos dedicar aquilo que saímos de casa pra fazer, ali, sabemos que as crianças não tem nada a ver como o nosso trabalho, com a nossa vida pessoal, as crianças estão ali querendo que você traga uma mensagem positiva para elas e que você esteja ali como diferencial, como referencial, então quando entro em sala de aula, esqueço o mundo e vou fazer o trabalho melhor possível. (B4)

Não só eu, como os outros policiais que trabalham com o PROERD, tendem a ter uma alta estima muito maior, a ter um senso de responsabilidade maior, a sentir-se melhor nas suas funções, porque o PROERD nos permite esse processo educativo, esse constante aprendizado, processo de relacionamento com as outras pessoas e outras instituições, posso afirmar que me sinto um policial diferente e os policiais do PROERD tem uma diferenciação. (B4)

As narrativas em experiências de segurança comunitária que se fundamentam nas relações de proximidade e confiança revelam um ideal democrático de relação entre polícia e sociedade, já que as falas expressam: felicidade pela aproximação com as crianças; retorno afetivo; melhora na autoestima; oportunidade de ajudar; constante aprendizado. Diante de tais afirmações apreendemos que a atuação no PROERD é um trabalho em que os policiais se comprometem com a proteção social gerando com isso um trabalho harmônico com os interesses comunitários gerando satisfação e motivação no trabalho da segurança preventiva. Sendo um ponto importante do programa, já que para Balestreri (1998, p.40)

Em nível pessoal, é fundamental que o cidadão policial sinta-se motivado e orgulhoso de sua profissão. Isso só é alcançável a partir de um patamar de “sentido existencial”. Se a função policial for esvaziada desse sentido, transformando o homem e a mulher que a exercem em meros cumpridores de ordens sem um significado pessoalmente assumido como ideário, o resultado será uma autoimagem denegrida e uma baixa autoestima.

Resgatar a realização profissional do policial através do seu trabalho, é permitir a ressignificação da função social da profissão, em práticas que o façam sentir-se valorizados, motivados e legitimados.

5.2.2 Pontos vulneráveis do PROERD na ótica dos professores e Policiais Militares

Dentre os pontos vulneráveis apontados pelos entrevistados realça-se a insatisfação dos professores em relação ao tempo de realização do programa. Como podemos perceber nas citações: “tempo insuficiente; um curso de doze aulas é muito pouco; o tempo poderia ser maior; acho que o tempo do programa deveria ser revisto”. Existe um

entendimento entre as profissionais de que um trabalho mais contínuo surtiria maior efeito entre os educandos. Entre os policiais, 60% acharam que o tempo é suficiente.

A realização do programa na escola é de 12 (doze) aulas, divididas em uma ou duas aulas por semana, dependendo da disponibilidade do policial educador, com isso, a média de trabalho com os alunos dura aproximadamente de dois a três meses. Diante do tempo, somos do entendimento de que se a escola não se preocupar em abordar o assunto em outros momentos, à sistematização da temática é prejudicada. A possibilidade da não continuidade do trabalho pela família ou mesmo pela escola preocupa as professoras entrevistadas, que têm o entendimento que a temática deveria fazer parte do currículo da escola e discutidas com toda comunidade.

Cabe a comunidade também se voltar mais sobre a temática, tomar mais conhecimento, isso é tão importante, porque não fica tão vago, os alunos também são muito jovens, por isso, eu reforço que eu acho que deveria entrar no currículo escolar, como disciplina, mereceria mais, não ficaria em nível de um programa, só as aulas, seria contínuo. O governo deveria olhar com mais amor, mais carinho e rever essa possibilidade. (A2)

Compartilhamos do entendimento da professora entrevistada que as temáticas drogas e violência na escola, não deve se reduzir apenas a programas, deve ser um assunto que faça parte do cotidiano das atividades escolares, conforme preceitua os PCNs. Para Aquino (1998, p. 89),

[...] repensar o programa das disciplinas implica, de certo modo, considerar as drogas como uma temática social, que integre e, ao mesmo tempo, seja integradas às diferentes áreas do conhecimento. Assim considerando as drogas como um problema social emergente, podemos relacioná-las diretamente, mas sem restringi-las apenas, com a saúde, tema social e transversal, consolidado nos Parâmetros Curriculares Nacional.

A complexidade de uma ação preventiva sobre a violência exige ações articuladas em níveis diferenciados de ação. Diante disso observamos a necessidade da continuação do trabalho preventivo, pois conforme adverte Pinsky (2004), trabalhos preventivos tendem a se perder em dois anos, se não tiverem reforço nas suas atividades, nesse sentido, sabe-se da importância de se trabalhar a prevenção e o auxílio da polícia militar nas escolas é importante, mas não se pode deixar restrito somente a este.

Também merece destaque sobre os postos vulneráveis do programa, como a falta de sistematização quanto à realização nas escolas, pois, segundo observamos, as escolhas das

escolas são feitas por conveniência, a relação de escolas são apresentadas e os policiais escolhem embasados por afinidades, proximidades com a residência, horários mais adequados, etc. Não constatou-se um processo fundamentado numa análise da realidade, conforme a necessidade de continuidade do trabalho na escola. Pelo que observamos a dificuldade se dá também pelo pequeno número de policiais em relação à quantidade de escola, mesmo o programa já contando com 13 (treze) anos de implantação em Campina Grande, o número de policiais ainda é pequeno, não houve aumento significativo de PMs formados para educação preventiva durante este tempo.

Entre os policiais militares, 90% dos entrevistados destacaram como maior entrave para uma boa realização do programa, a falta de apoio da Instituição Policial Militar, que ainda não compreendeu a importância da realização de trabalhos voltados para a prevenção. O que fica claro na fala do entrevistado (B1)

A principal dificuldade é que a instituição Polícia Militar não entendeu ainda o que é o PROERD, um dia que eles entenderem o programa vai ter outra dimensão, acho que o primeiro passo por incrível que pareça. A resistência maior é dentro da Instituição e nos poderíamos até, se nós fossemos fazer um passeio na história a gente vai verificar que não somos um país de tradição preventiva [...] o programa já foi abraçado pela sociedade, só falta um pouco de apoio da Instituição e dos Governantes.

A resistência da Instituição quanto ao trabalho do programa, conforme estudos de Nogueira (2008, p. 103), “é que o PROERD é considerado trabalho de ensino e não de Policiamento Escolar”. Para os demais integrantes da Corporação, quem atua no programa pode significar uma fuga das escalas de serviço. Esta concepção se constitui um empecilho para que ocorra um apoio institucional mais efetivo da atuação dos PMs nas escolas.

Outro ponto citado nas falas dos 05 (cinco) PMs entrevistados diz respeito às questões pedagógicas, como: “problemas relacionados a escrita dos alunos; não acompanhamento das atividades; problemas na educação do Brasil; o nível intelectual da turma, apareceram relatando as dificuldade na realização do programa”. Os educadores observam que o nível de leitura e escrita dos alunos, em alguns momentos, dificulta a realização das atividades.

Os recursos metodológicos, também foram citados como pontos negativos, pois alguns policiais citaram que as adaptações do DARE América Internacional para o PROERD ainda não foram suficientes, o que pode dificultar o trabalho educativo em sala de aula em

realidades e culturas distintas. Na opinião de 90% dos PMs, o programa ainda precisa fazer alterações para adapta-lo a realidade local. O material didático também foi apontado pelos por 02 (dois) entrevistados como insuficientes, ficando na dependência das escolas obterem, caso a instituição não disponha, o trabalho fica prejudicado.

Observamos que as dificuldades percebidas pelos educadores podem estar relacionadas ao nível educacional das crianças, mas também, nas atividades oferecidas, ainda inspiradas no DARE internacional. No caso das cartilhas usadas em sala de aula, percebemos algumas adaptações nas imagens, que remetem ao Estado do Nordeste, mas as atividades são as mesmas para todo o Brasil, a diferenciação da cultura, costumes e outros pontos não são levados em conta.

5.2.3 A ação educativa dos Policias Militares em uma Escola Estadual de Campina Grande.

A ação do policial militar na função de educador em sala de aula é uma das especificidades do PROERD, sendo inclusive citado pelas professoras entrevistadas como um ponto positivo, principalmente para tratar das temáticas drogas e violência. Balestreri (1998, p. 8) chamou o policial de pedagogo da cidadania e,

3ª - Há, assim, uma dimensão pedagógica no agir policial que, como em outras profissões de suporte público, antecede as próprias especificidades de sua especialidade. Os paradigmas contemporâneos na área da educação nos obrigam a repensar o agente educacional de forma mais incluyente. No passado, esse papel estava reservado unicamente aos pais, professores e especialistas em educação. Hoje é preciso incluir com primazia no rol pedagógico, também outras profissões irrecusavelmente formadoras de opinião: médicos, advogados, jornalistas e policiais, por exemplo. O policial, assim, à luz desses paradigmas educacionais mais abrangentes, é um pleno e legítimo educador. Essa dimensão é inabdicável e reveste de profunda nobreza a função policial, quando conscientemente explicitada através de comportamentos e atitudes.

Segundo o manual do educador e do facilitador do programa (2012), o policial PROERD tem a função de agir como facilitador na construção coletiva do conhecimento sendo um mediador para que o educando adquira os conhecimentos sobre a temática. Conforme o manual o facilitador tem o papel de:

Um facilitador é uma pessoa que ajuda um grupo a alcançar um determinado propósito, tal como aprender um conceito ou um objetivo, demonstrando a habilidade, avaliando necessidades, examinando questões, fazendo planos ou chegando a decisões;

É tarefa do facilitador é extrair dos membros do grupo o fundamental da aula e tornar o trabalho mais fácil. Facilitar significa tornar menos difícil.

Um facilitador desenvolve a capacidade de escutar a si próprio e, ao mesmo tempo, escutar quando a palavra é dada aos outros.

O facilitador deve estar disposto a abrir mão de um pouco de seu poder, a confiar no processo e a ter fé no fato de que os participantes podem dar continuidade ao trabalho com sucesso sem terem que serem gerenciados a cada passo.

O facilitador eficiente usa as habilidades que forem necessárias para ajudar o grupo a alcançar o propósito da aula.

Partindo para a análise da ação educativa dos Policiais Militares junto ao PROERD, os professores demonstram uma visão democrática dos profissionais na atuação em sala de aula. As expressões que as profissionais ressaltaram em relação ao policial educador foram: responsabilidade, parceria, credibilidade, diálogo, carinho, autoridade, interessante e significativo. As falas apontam que o trabalho do educador suscita entre a escola e o policial um elo de interação e respeito. Os relatos dão conta que a forma lúdica como os policiais realizam as suas atividades, tornam o momento do policial na escola prazeroso e esperado pelos os alunos. Conforme Cardoso, Gomes e Santana (2013, p. 695) contatos duradouros e cotidianos entre policiais, educadores e educandos pode polir uma série de arestas do comportamento formal, abrindo possibilidades de um relacionamento social menos categórico e mais simpático.

Contudo, através da análise dos documentos normativos do programa, verificamos que uma das exigências para a escola é o acompanhamento dos professores durante as aulas do policial, entretanto, em duas entrevistas de PMs, o não cumprimento desta exigência foi citado como uma das dificuldades em realizar o trabalho em sala, algumas profissionais aproveitam o momento em que o policial assume a sala e se ausentam da sala de aula.

Além dos aspectos já elencados, para as profissionais, a ação educativa dos policiais possibilitou que as temáticas drogas e violência fossem abordadas de maneira mais natural em sala de aula. A entrevistada (A2) falou da mudança no que concerne as temáticas após o contato com o programa.

Depois que o PROERD entrou na escola, nós educadores passamos a ver a coisa mais maleável, como tratar com o aluno também. O aluno que tem em

casa família no mundo das drogas, pai, até mesmo em presídio, uma série de coisas, eu noto que nós professores passamos a atender melhor estes alunos.

O contato com o policial educador melhorou até a forma de ver os lados das drogas, talvez antes eu não tivesse essa serenidade. (A3)

As falas nos sugestionam a afirmar que a convivência com o policial militar suscitou maior interesse pelo tema entre os profissionais. Uma das professoras (A3) relatou que antes da chegada do programa na escola o assunto era considerado um tabu, não era abordado por medo e insegurança. Noventa por cento (90%) das professoras afirmaram que acredita que o assunto deve ser abordado por um profissional preparado.

Em se tratando de um policial trabalhando na função de educador dentro da escola e não um profissional da educação, observamos que as professoras acreditam que ele está mais preparado para lidar com o assunto, por saber explicar melhor a temática e tirar as dúvidas dos alunos. As educadoras acreditam que independentemente de ser um profissional da educação, ele tem como lidar melhor com o assunto, já que é algo rotineiro na sua prática profissional.

A diferença é que ele é uma pessoa que tem a credibilidade de conversar com o aluno, é bem diferente de uma pessoa que está em sala de aula, ele passa aquele período e já vai para outra escola no outro semestre, você já tem o convívio de sala de aula, é diferente daquele que não tem o convívio para chegar ao aluno. (A3)

As falas analisadas nos remetem ao entendimento de que para a escola droga diz respeito ao domínio da polícia, traduzindo a concepção de que a temática está vinculada em ato de criminalidade. Entretanto concordo com o pensamento de Soares e Jacobi (2000, p.214) ao afirmar que a escola é

[...] o melhor lugar para se debater este assunto, por ter a possibilidade de acesso às crianças, jovens e adultos. Todavia o despreparo e a resistência por parte das instituições escolares para lidar com assuntos relacionados a problemas sociais e transformações culturais, ainda é considerado tabu, assim como o tema droga.

O PROERD se apresenta como uma ação que abre espaço na instituição escolar para tratar à temática da prevenção às drogas e violência. Entretanto, o programa como é implementado define temas e tempo determinado na escola, demandando reforços em relação

a outras ações preventivas que demandam trabalho contínuo e integrado. Nesse sentido, concordamos com Cardoso, Gomes e Santana (2013, p. 695) ao afirmarem que “ é indispensável cautela para não permitir que, com o estresse profissional, educadores abram mão das suas funções típicas e as transfiram para profissionais da segurança pública. Espera-se que o policial exerça um papel educativo informal.

Quanto aos PMs, observamos que em relação ao trabalho na Escola Lócus da pesquisa, aconteceu sem contratempos durante a realização do trabalho. 100% dos entrevistados informaram que a escola os acolhe de forma satisfatória e que a interação com as crianças é muito significativa, sendo esta a maior motivação para a realização do trabalho.

Quando estou com as crianças é maravilhoso, por mais trabalho que eles possam dar, me sinto motivada a oferecer o melhor de mim, porque é no contato com eles que o Programa acontece, é pensando neles que realizo meu trabalho. Já as questões institucionais aborrecem, desmotiva, e prejudicam o programa. (B2)

Entretanto, as falas dos entrevistados policiais militares revelaram alguns problemas pontuais como: a falta de acompanhamento do trabalho realizado por parte dos coordenadores; os recursos metodológicos deixam a desejar; a formação oferecida deveria assumir uma função mais pedagógica, intervenção hierárquica que acaba por privilegiar alguns e “escantear” outros e falta de apoio institucional.

Os aspectos relatados nos remetem ao entendimento de que apesar dos policiais militares considerarem o trabalho educativo importante, os mesmos não recebem apoio da instituição Polícia Militar para motivá-los. O apoio institucional apareceu como um dos maiores entraves para o trabalho como educador em ação de segurança comunitária.

Deveríamos ter um suporte técnico bem maior, recursos como data show e outros que pudéssemos usar em sala de aula para fixar o conteúdo, chamar atenção das crianças do adolescente e do jovem. (A4)

Quanto ao nosso trabalho, temos dificuldades institucionais, pois até a Polícia Militar não conhece o que é o PROERD, em alguns casos a instituição dificulta, não fornecendo materiais necessários, apoio necessário, para que o programa seja aplicado com êxito. (B3)

A formação oferecida também foi um ponto importante para os policiais militares, uma vez que cinquenta por cento (50%) dos que foram entrevistados consideraram que o curso preparatório e as atualizações deveriam ter uma dimensão mais pedagógica.

Acho que o tempo de curso deveria ser maior. Deveríamos ser melhor preparados para atuar em sala de aula e deveríamos ter um melhor treinamento para as palestras solicitadas por escolas e instituições.(B5)

Nesse sentido enfatizamos que apesar do entendimento de que a ação educativa do PROERD na escola proporciona benefícios tanto para a escola como para a Instituição Policia Militar, a dimensão da ação preventiva realizada pelos policiais educadores ainda não foi internalizada por parte da instituição militar, o que provoca dificuldades para que o programa seja implementado de forma efetiva. A dimensão educativa do trabalho policial vem sendo construída como parte do exercício profissional, não como parte da formação e da cultura policial.

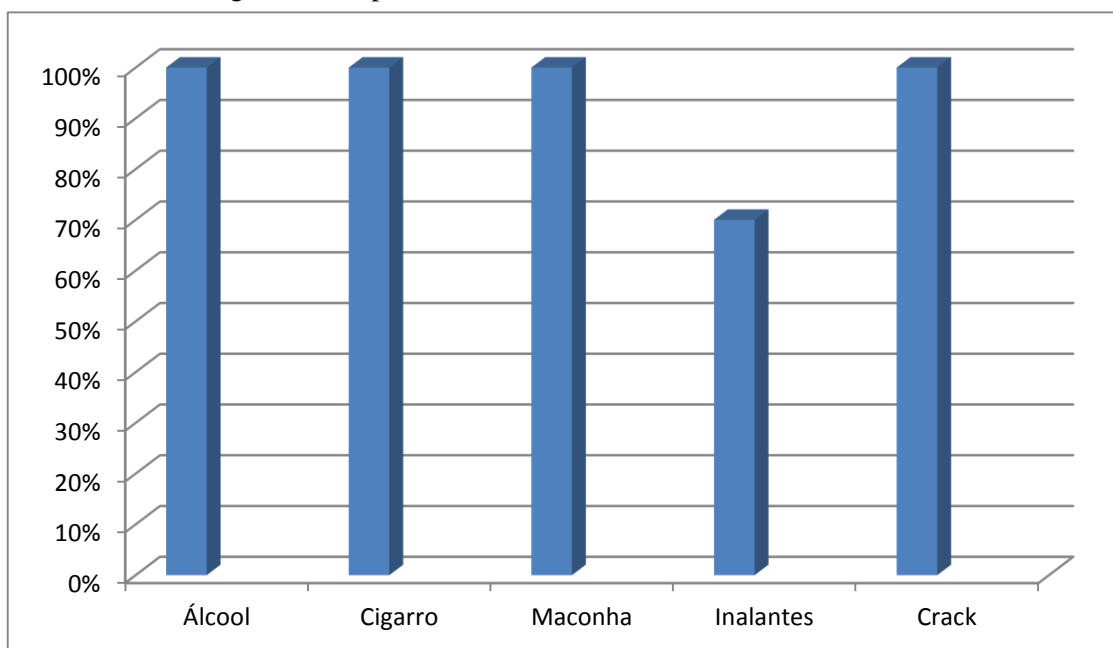
5.2.4 O PROERD na ótica dos estudantes.

Durante nossa pesquisa, realizamos entrevistas com 15 (quinze) estudantes, dos 50 (cinquenta) que participaram do programa no ano de 2013, correspondendo a trinta por cento (30%) do total, para apreendermos se os saberes que os mesmos têm relacionados às temáticas drogas e violência teve a contribuição das aulas do PROERD. Os estudantes entrevistados estão no 5º ano do ensino fundamental, na faixa de idade entre 10 e 13 anos e participaram do PROERD no primeiro semestre do ano de 2013. Os mesmos responderam os questionários no mês de outubro do mesmo ano.

Os estudantes responderam os questionários no âmbito da escola, na sala dos professores, para as perguntas que cabia mais de uma resposta, eles poderiam escolher mais de uma opção. No questionário contemplamos temas trabalhados em sala de aula pelo policial, de acordo com as cartilhas que os estudantes recebem durante a realização do programa. Do número total dos alunos elencamos as porcentagens de acordo com as perguntas que estão expostas neste capítulo.

No primeiro momento, listamos os tipos de drogas que podem fazer parte do consumo. O gráfico 1 expressa o leque das drogas possíveis de consumo.

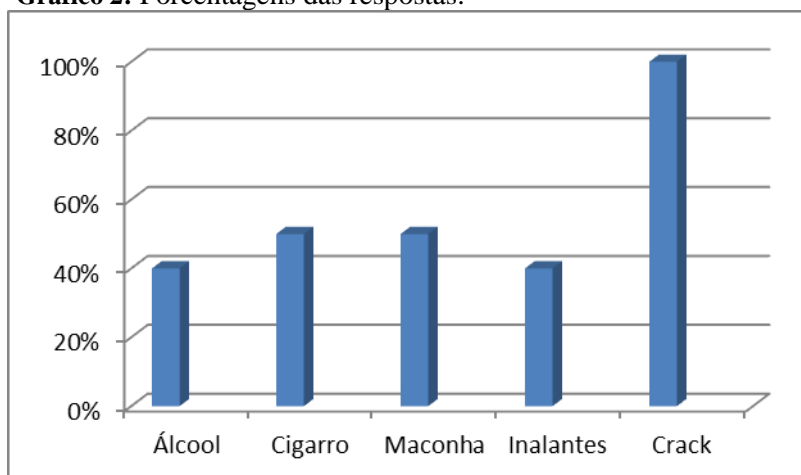
Gráfico 1: Porcentagens das respostas.



Fonte: Primária

Ao indagarmos quais entre as drogas apresentadas eles achavam mais prejudiciais, obtivemos os seguintes resultados:

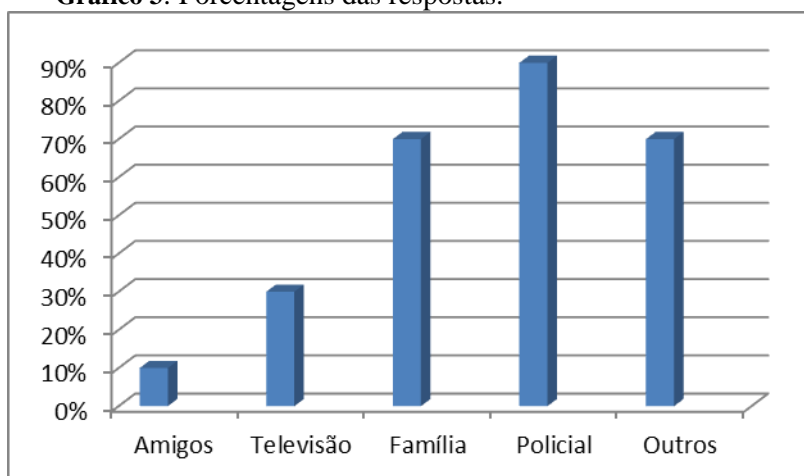
Gráfico 2: Porcentagens das respostas.



Fonte: primária

Sobre o conhecimento dos alunos do tipo de drogas, 30% dos alunos responderam aos questionários afirmando não ter ouvido falar nesse tipo de drogas. O crack é considerado por 70% dos entrevistados como a droga mais prejudicial. Ao ser perguntados sobre com quem os alunos aprenderam sobre o tema, as respostas explicitadas no Gráfico 3 explicitam:

Gráfico 3: Porcentagens das respostas.



Fonte: primária

Quando questionados se no Brasil o álcool e o cigarro, para maiores de 18 (dezoito anos) são drogas lícitas ou ilícitas, as respostas expressaram:

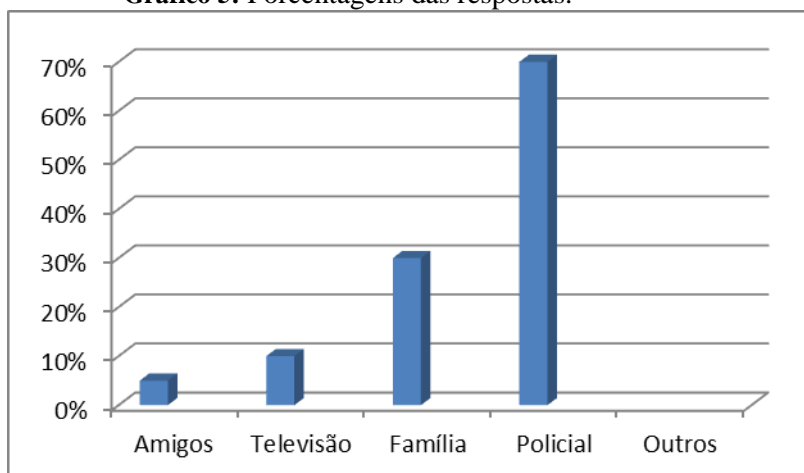
Gráfico 4: Porcentagens das respostas.



Fonte: primária

Na sequência foi abordado o nível da ação educativa, questionando: Se você conseguiu responder a pergunta anterior com quem você aprendeu esta informação? As respostas expressas referem-se conforme o Gráfico 5:

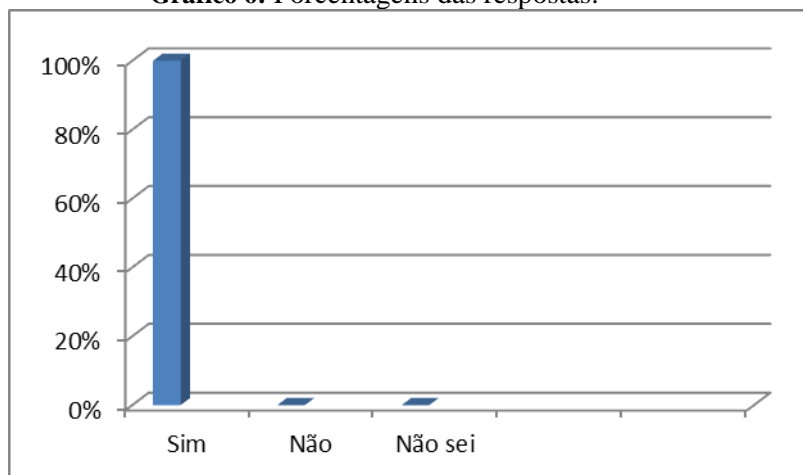
Gráfico 5: Porcentagens das respostas.



Fonte : Primária

Em relação ao uso do cigarro foi perguntado sobre o conhecimento dos efeitos do cigarro para a saúde, com a questão: você acha que o cigarro é a causa mais comum de câncer de pulmão?

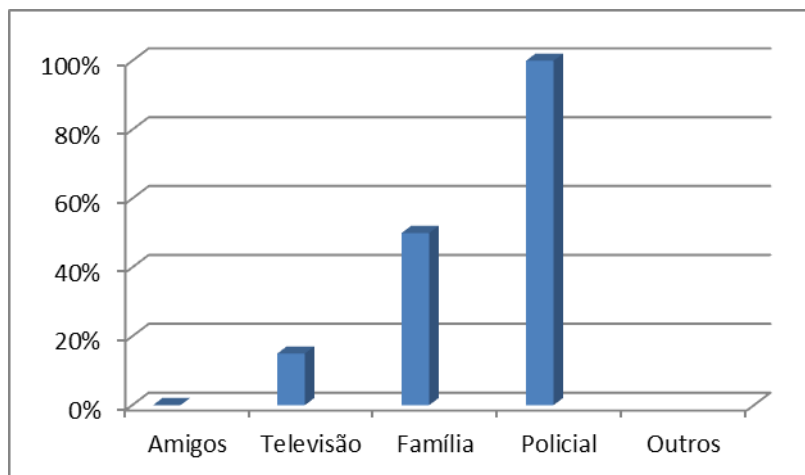
Gráfico 6: Porcentagens das respostas.



Fonte: Primária

Para complementarmos a informação foram abordados os tipos de fontes mais comuns sobre a divulgação acerca das drogas. Foi perguntado sobre com quem ou onde você aprendeu esta informação? As respostas foram:

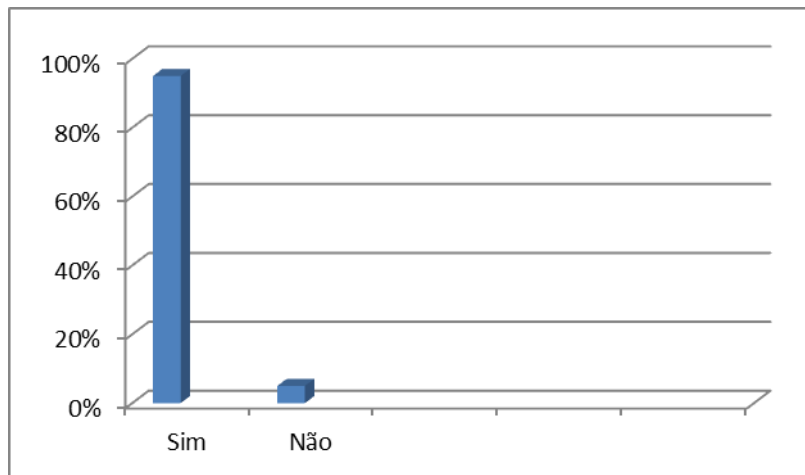
Gráfico 7: Fontes de Informação sobre drogas



Fonte: primária

A pergunta relacionada à maconha foi a seguinte: você sabia que a maconha pode causar formas de dependência?

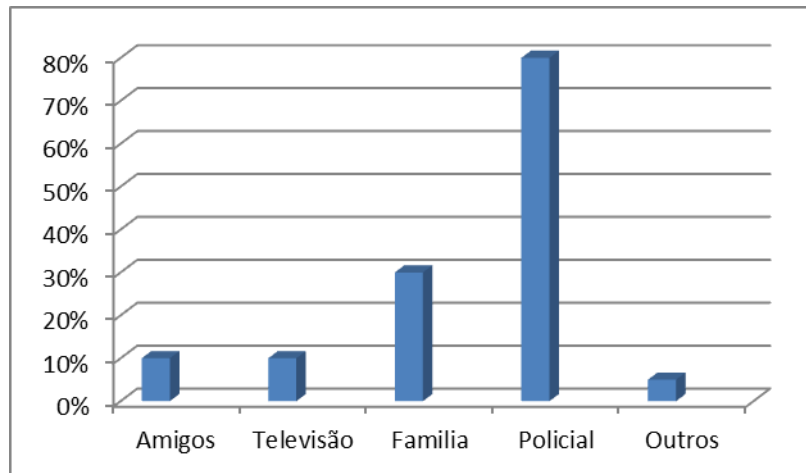
Gráfico 8: Informação sobre as formas de dependência efeitos do consumo de drogas



Fonte: Primária

O gráfico 9 demonstra como o PROERD tem sido a fonte com maior atuação na informação sobre drogas junto ao público estudantil, seguido da família. As respostas foram:

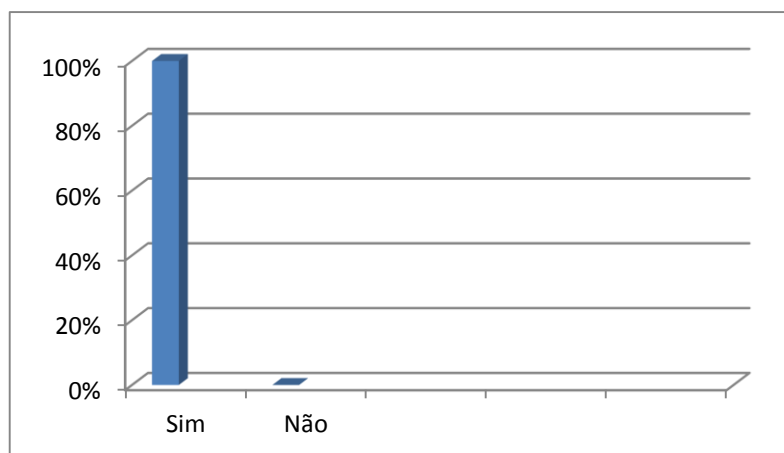
Gráfico 9: Fontes de informação sobre drogas.



Fonte: primária

Sobre a capacidade de resiliência dos estudantes diante da possibilidade de situação de risco, como pode ser observada no gráfico 10, pois a maioria quando perguntado: você sabe como ficar longe de situações de risco envolvendo drogas? Afirmaram positivamente, demonstrando o reconhecimento das ações informativas e educativas acessadas. O gráfico 11 também confirma a ação educativa do PROERD.

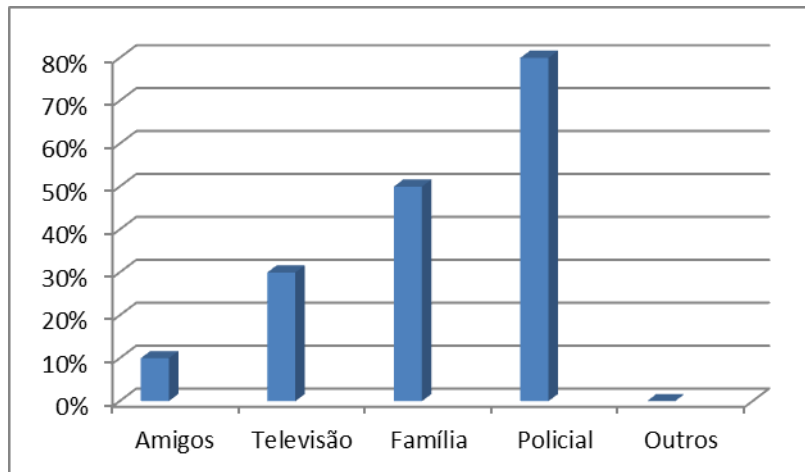
Gráfico 10: Níveis de reconhecimento da função educativa do PROERD sobre drogas e violência



Fonte: Primária

O tema das drogas embora tenha preocupado famílias e governos não tem sido objeto da educação, ainda se configurando num tema tabu e num tema da segurança pública, distintamente da segurança humana.

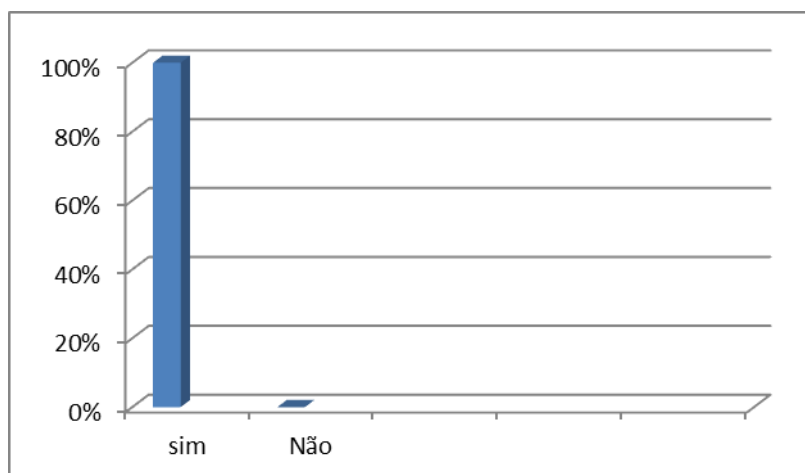
Gráfico 11: Porcentagens das respostas.



Fonte: primária

Ao serem perguntados se os estudantes gostaram de ter como um educador um policial, as respostas em sua maioria explicitaram afirmativa.

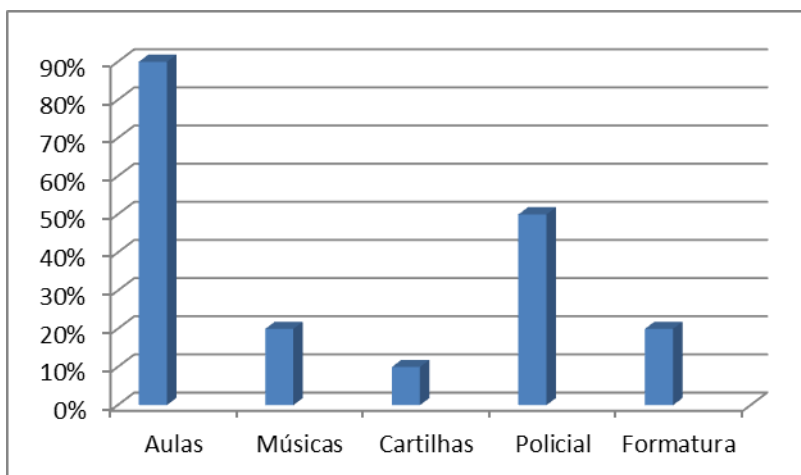
Gráfico 12: Porcentagens das respostas.



Fonte: Primária

Na pergunta o que você mais gostou no PROERD? Os dados obtidos confirmam a ação educativa do programa e os policiais no papel educativo. O tema das drogas impacta sobre o sentimento de insegurança na comunidade escolar. Sem políticas mais integradas e presentes na comunidade, o papel do policial reflete um modo de proteção da escola frente ao tema, já que abordar o problema pode resultar em situação de risco por parte dos educadores.

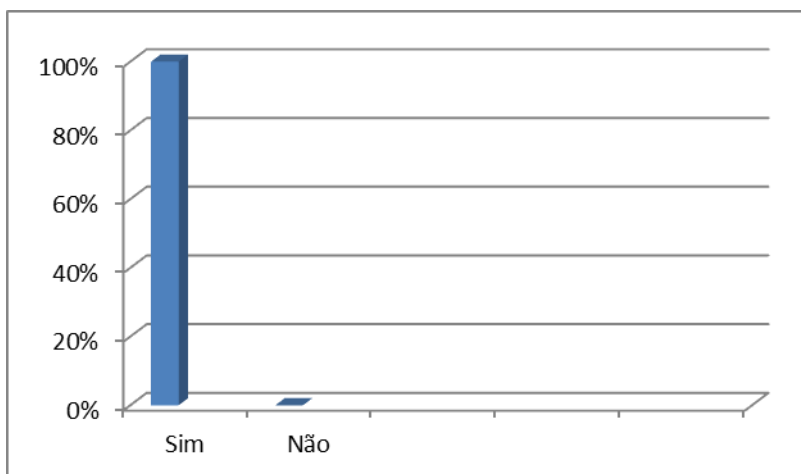
Gráfico 13: Porcentagens das respostas.



Fonte: Primária

O gráfico 14 encerra as questões realizadas junto aos estudantes sobre o papel educativo do PROERD. Quando questionados se os estudantes gostariam de participar de outras aulas do PROERD, responderam afirmativamente.

Gráfico 14: Porcentagens das respostas.



Fonte: Primária

Diante das análises das entrevistas com os estudantes que participaram do PROERD na escola, as informações que os alunos demonstraram ter em relação às outras drogas e ao não envolvimento em casos de violências, conforme as respostas atribuídas ao policial PROERD como emissor das informações, destacamos que as porcentagens estão acima de 70%. Também observamos que a família aparece como um importante disseminador das informações e orientações para as crianças, seguidos da televisão e amigos.

Salientamos também, que 100% das crianças afirmaram gostar de ter um policial militar como educador, corroborando com as falas das professoras entrevistadas, que relataram a grande interação das crianças com o PM. As informações repassadas pelos questionários nos remete a ideia de que o policial educador em ações de educação preventiva, como do PROERD, legitima a ação preventiva com enfoque na pessoa e na vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE SEGURANÇA COMUNITÁRIA, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AS DROGAS

A transição do estado de exceção para o estado democrático de direito e a promulgação da Constituição de 1988, denominada cidadã, permitiu entre várias conquistas, a democratização nas relações sociais entre polícia e sociedade civil e o entendimento de que as atividades de segurança pública devem estar voltadas para o respeito às liberdades individuais dos cidadãos. O papel atribuído aos órgãos de segurança em um estado democrático passou a fazer parte da agenda pública e das reivindicações da sociedade em geral que passaram a questionar o papel da polícia na sua atuação profissional.

Nesse entendimento, diretrizes de segurança cidadã, passaram a ser disseminadas pelos governos em cumprimento aos preceitos constitucionais, todavia ainda questiona-se se essa nova perspectiva tem permitido uma atuação de uma polícia mais sintonizada com as demandas relacionadas ao respeito às liberdades individuais.

No que concerne à polícia militar, o Programa Educacional de Resistência às drogas e violência - PROERD - figura como um dos exemplos da atuação da PM mais próxima da sociedade, embasada nos princípios da polícia comunitária, atuando como apoio para as instituições de ensino no que se relacionam as temáticas drogas e violência, questões que tem demandado preocupações por parte da comunidade em geral.

Dentro desse contexto, a nossa pesquisa procurou analisar a atuação do programa no contexto de uma escola em Campina Grande, para compreender a contribuição do mesmo enquanto programa educacional na prevenção ao abuso de drogas e na minimização de casos de violência no âmbito da escola e a atuação educativa dos policiais militares junto ao programa.

A discussão sobre o conceito da violência e a sua relação com a escola, permitiu-nos entender que o aumento na dimensão do problema no meio social, propiciou que a temática passasse a ser considerada como um problema social e parte da agenda pública, com programas preventivos no cenário educacional. Para isso, também se fez necessário uma compreensão das drogas enquanto produtor de violências e da relação das temáticas drogas e violência com a adolescência, faixa etária atendida pelo PROERD.

No lócus da pesquisa, observamos uma consonância com os resultados obtidos sobre violência no contexto educacional, com os vários estudiosos que tratam da temática, as quais afirmam que a maior parte dos casos de violências está relacionada com incivilidades, falta de respeito entre alunos e funcionários ou vice versa, bullying e atritos verbais.

Na perspectiva da segurança pública e suas modificações para parâmetros voltados a cidadania e o entendimento das práticas das políticas criminais do estado, a discussão na pesquisa nos ajudou a compreender quais as demandas que estão permitindo mudanças na perspectiva de atuação da segurança pública no nosso país, e como outras práticas preventivas podem ser importantes em um contexto de um Estado democrático de direito

Os estudos das políticas educacionais, com os aportes teóricos que tratam da temática, permitiu um entendimento das políticas educacionais sob os auspícios do Estado Neoliberal, nos auxiliando na compreensão das modificações do conceito de cidadania nos principais documentos normativos do nosso país. Em relação às drogas, as correntes ideológicas que embasam a política antidrogas no Brasil, nos fez observar o caráter proibicista que ainda rege a legislação normativa sobre drogas no país, conhecimentos importantes, para ressaltarmos o papel mediador do PROERD ao qual sinaliza para uma perspectiva de atuação da PM menos reativa, mais próxima da comunidade.

O PROERD figura como um programa educacional com boa aceitação dentro da escola lócus da pesquisa, com grande aceitação, os alunos que responderam o questionário durante a pesquisa, demonstraram prazer em participar de suas aulas. A atuação educativa dos PMs abre uma perspectiva de discussão e prevenção sobre o assunto drogas e violência entre os educandos, comunidade escolar e a sociedade em geral, uma atuação importante, pois permite também uma desmistificação do trabalho repressivo da PM diante da sociedade, sendo um trabalho que pode ser qualificado dentro da ideologia da Polícia Comunitária. Entretanto é importante ressaltarmos que essa atuação educacional não deve ser a única dentro do contexto escolar, percebemos uma carência de projetos, discussões e envolvimento da comunidade escolar com as temáticas. Nesse sentido, o programa figura apenas de forma pontual, pois observamos que não existe uma sistematização na organização do próprio programa, nem uma garantia que a escola que foi contemplada com a realização do programa em um semestre ou ano, tenha continuidade no ano seguinte.

Os vários entrevistados, através de suas falas, nos apresentaram pontos construtivos do programa que são:

- O trabalho de conscientização e prevenção sobre as temáticas drogas e violências entre os educandos;
- A possibilidade de interação entre a comunidade civil, desmistificando a imagem de que o policial apenas age de forma repressiva;
- Possibilita quebras de tabu no âmbito da escola entre a comunidade escolar para falar abertamente sobre as temáticas drogas e violência;
- Possibilita uma sensação de segurança entre a comunidade escolar para falar sobre as temáticas drogas e violências;
- Possibilita que o policial militar passe a ver a comunidade, principalmente de bairros periféricos, com menos preconceito, permitindo ações com mais respeito aos direitos humanos;
- Permite que o policial atue de forma preventiva;
- O policial é visto com um profissional preparado também para atuar em trabalhos educativos;

Entretanto, pontos vulneráveis do programa também foram percebidos;

- Pouco tempo de atuação na escola;
- Pouca flexibilidade para mudanças nas cartilhas para adequar as necessidades dos educandos;
- Falta de apoio da instituição Policial Militar para com os PMs educadores;
- A necessidade de formação mais voltada a prática educacional do PM ;
- A necessidade de maior envolvimento dos professores com o programa;
- Recursos metodológicos ainda insuficientes;
- A hierarquia dentro da instituição é colocada acima de outras necessidades educacionais;
- Falta de sistematização da realização do programa nas escolas.
- Material inadequado para parte dos alunos atendidos pelo programa;

Conclui-se que o PROERD apresenta-se como um modelo de atuação policial militar que sinaliza estar em consonância com as demandas necessárias para um órgão de

segurança, no que concerne a prevenção, dentro do esperado para um Estado democrático de direito. Entretanto, percebemos que a atuação preventiva dentro da Polícia Militar, ainda não se configura como um modelo que efetivamente esteja acontecendo em grandes proporções. Se considerarmos que a Polícia Militar da Paraíba conta com quase 10.000 (dez mil) homens e a proporção de educadores do PROERD é de apenas 136 (cento e trinta e seis) perceberemos que o percentual ainda é ínfimo. Entretanto, dentro do contexto ao qual ele realiza a sua atuação, o programa consegue resultados satisfatórios, já que a ação educativa do PM abre portas para interação, diálogo, conscientização, educação e prevenção, sendo para nós, considerado como uma atuação primordial, diferente do que a polícia apresentou antes e ainda em alguns momentos na contemporaneidade, voltadas para repressão.

A atuação dentro da instituição escolar abre discussões sobre as temáticas drogas e violência, uma atuação importante, pois conforme já citamos, no chão da escola, estas questões ainda aparecem como tabu, pois os profissionais relataram não sentirem-se seguros para tratar das temáticas.

Nesse sentido, propomos que o PROERD tenha mais visibilidade dentro da Instituição Policial Militar, juntamente com outras ações, voltadas a formação, prevenção e a educação, para que consigam ser a regra e não exceção. Só assim teremos uma instituição, capaz de respeitar os direitos dos cidadãos na sua plenitude, sendo protagonista em ações policiais voltadas ao respeito às liberdades humanas na defesa da ordem pública.

Por fim, concordamos com o pensamento de Oliveira (2008, p. 6) “ao afirmar que é possível haver uma polícia que aja no cumprimento da lei e na manutenção da paz, que o policiamento escolar é a fonte de onde se possa extrair os fluidos desse modelo policial e que a riqueza que tem sido o encontro da escola e da polícia ainda não foi suficientemente reconhecida”.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: Ed.Unesco, 2002.

_____, Miriam (Coord.) **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO; Brasil: OEI-MEC, 2012.

ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. In: **Sociedade e Estado**. Vol X, nº2, Julho-Dezembro, 1995, p.299-242.

_____, S. **A gestão urbana do medo e da insegurança**. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

ALMEIDA, Rosimere de Oliveira. **Segurança Pública, Polícia, Comunidade: indivíduos e instituições**. In: BARREIRA, C.. (Org.). **Violência e Conflitos Sociais - trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Campinas - São Paulo: Pontes, 2010, v. 1, p. 353-371.

AQUINO, Julio Groppa. **A escola e as novas demandas sociais: as drogas como tema transversal**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 09-15.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARATANGY, Lidia Rosenberg. O desafio da prevenção. **Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 09-15.

ASSIS, Simone Gonçalves de e MARRIEL Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola – um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: MEC. Editora FIOCRUZ, 2010. p. 41-63.

ANDRÉ, Simone Albehy; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. **A droga, o adolescente e a escola: concorrentes ou convergentes?** In: AQUINO, J. G. (Org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 67-81.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Passo Fundo, RS: Editora Berthier, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e a Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal; tradução Juarez Cirino dos Santos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita - *A Cidadania Ativa*. São Paulo: Ática, 1991
_____, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. São Paulo: **Caderno de Política**.
Fundação Carlos Chagas, Julho de 1998, nº 104, p. 39-46.

_____. Educação, democracia e direitos humanos. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede
Brasileira de Educação em Direitos Humanos, maio de 1997.

BENGOCHEA, Jorge Luiz Paz; GUIMARÃES, Luiz Brenner; GOMES, Martin Luiz &
ABREU, Sérgio Roberto de. A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã.
São Paulo em Perspectiva, vol.18, n.1, pp. 119-131, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Entre questionários e entrevistas**. In: Nogueira, M.A; ROMANELLI, G;
ZAGO, N. Família e escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____(org.). **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In:
Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. DP&A, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 27 de Janeiro de 1967.
Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao67.htm acesso em: 13 de julho
de 2013

_____. **Brasil, gênero e raça**. Todos unidos pela igualdade de oportunidades. Brasília:
Ministério do Trabalho, 1998.

_____. Ministério da Justiça. A Reforma da Segurança Pública - Relatório do Grupo de
Trabalho de Avaliação do Sistema de Segurança Pública. Brasília 1998 (mimeo)

_____. **Lei nº. 11.343, de 23 de Agosto de 2006**. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm>. Acesso em: 02
abr.2011

_____. Ministério da Justiça. Manual de Policiamento Comunitário: Polícia e Comunidade
na Construção da Segurança. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo
(NEV/USP), 2009. p. 104.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as
diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Ministério da Justiça. **Curso Nacional de Polícia Comunitária**. Brasília, DF:
Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2006.

_____. Ministério da Justiça. **A Matriz Curricular em Movimento**. Diretrizes Pedagógicas
e Malha Curricular. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP,
2010a.

_____. Presidência da República. **Legislação e Políticas Públicas sobre Drogas**. Brasília DF: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010. p.106b.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Ministério da Justiça. VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras. Brasília, DF: Departamento de Psicologia da Escola Paulista de Medicina e Secretaria Nacional Antidrogas (2010)c. Acesso em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Publicacoes/328890.pdf>> Acesso em: 27 Jul. 2013.

_____. Presidência da República. I Levantamento Nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira. Brasília, DF: Secretaria Nacional Antidrogas, 2007. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_padroes_consumo_alcool.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2010.

_____. Lei 11.530, de 24 de outubro de 2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm.

_____. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH, 2006.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 7. ed. Brasília: UnB, 1995.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do Estado**. 5. ed. São Paulo, Malheiros, 2004.

CANDAU, Maria Vera. **Reinventar a escola**. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. **Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade**. In: AQUINO, J. G. (Org.). Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 19-30.

CARNEIRO, Henrique Soares. **Bebidas Alcoólicas e outras drogas na época moderna**. Economia e embriaguez do século XVI ao XVIII. Jovens, Violência e Drogas no Contexto Urbano. Prevenção ao uso indevido de drogas/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Curitiba, 2008.

CARVALHO, Salo. **A política criminal de drogas no Brasil: Estudo criminológico e dogmático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8 p. 432-442, jul./dez. 2002.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth; DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **A Polícia e os Direitos Humanos**, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998.

_____. CERQUEIRA, Carlos Nazaré. **Políticas de Segurança Pública para um Estado de Direito Democrático chamado Brasil** in: Discursos Sediciosos - Crime, Direito e Sociedade. Instituto de Criminologia RJ. 1996

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 15 (1), p. 21-244. 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>> Acesso em 15 jun 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CORRÊA, Darcísio. **A Construção da Cidadania**: reflexões histórico-políticas. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 168-200. ISSN 0101-7330. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> > acessado em 15 de janeiro de 2013.

DELMAS-MARTY, Mireille. Os grandes sistemas de política criminal. (trad. Denise Radanovic Vieira). Barueri: Manole: 2004.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas e políticas públicas** (Org.) DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catarina. Brasília: Unesco, 2002.

ESQUIERRO, Lilia Maria Cardoso. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo: Americana, 2011.

FALLEIROS, Ialê. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRA, Sérgio de Andrade. **Poder e Autoridade da Polícia Administrativa**. In LAZZARINNI, Alvaro et.al. Direito Administrativo da Ordem Pública. 3 ed. Rio de Janeiro: 1998

FIORE, M. A medicalização da questão do uso de drogas no Brasil: reflexões acerca de debates institucionais e jurídicos. In: VENÂNCIO, R P & CARNEIRO, H. **Álcool e drogas na História do Brasil**. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p. 257-290.

FONTOURA, Natália de Oliveira; RIVERO, Patricia Silveira e RODRIGUES, Rute Imanishi. Segurança pública na Constituição Federal de 1988: continuidades e perspectivas. In: IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise. Vinte anos de Constituição Federal**. Brasília: IPEA, 2008.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. V7, n.1 2002 <Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/>> Acessado em: Março de 2014.

FUENTES, Claudia F. La Red de Seguridad Humana: desde Lysen a Santiago. In: ARAVENA, Francisco Rojas; GOUCHA, Moufida (eds.). **Seguridad Humana, Prevención de Conflictos y Paz en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile: FLACSO-Chile/UNESCO, 2002, p.89-107.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenita Batista do Nascimento. **O Estado avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. In: CASTRO, Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (orgs.). Política Educacional contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA, M. L. T.; LEAL, F. X.; ABREU, C. C. A política antidrogas brasileira: velhos dilemas. **Psicologia e Sociedade**. v. 20, n. 2, p. 267-276, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a14v20n2.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, Larissa; VAREJÃO, Marcela. Comunitarismo e Controle do Crime no Contexto Anglo-Saxão. **Revista da Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB**, edição 2007.1, João Pessoa.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores LTDA, 1980.

GODOY, Arilda Schimdt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível

em:<[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034- 75901995000300004.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000300004.pdf)>. Acesso em 24 jun 2013.

GOLDSTEIN, Herman. **Policiando uma Sociedade Livre**. Tradução Marcello Rollemberg. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 464 p.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDIL, Eni Puccinelli. (Orgs.) **Língua e cidadania**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na Era FHC- Fundamentos filosóficos e políticos**. 2º.ed João Pessoa, UFPB :Editora Universitária,2008.

_____. **A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001):** processos legislativos, projetos em conflitos e sujeitos históricos. João Pessoa, UFPB :Editora Universitária, 2011.

HOLLOWAY, Thomas. **Polícia no Rio de Janeiro:** repressão e resistência numa cidade do século XIX. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1997.

JUNIOR, Álvaro Lorencini. **Enfoque Contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 19-30.

KARAM, Maria Lúcia. Segurança Pública e processo de democratização. In: **Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade**, Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Freitas Bastos, 1998.

KENKEL, Kai Michael. **Segurança Humana e Responsabilidade de Proteger no contexto do Cone Sul**. Instituto de relações internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008. (digitado).

LEMOS, Elaine Melo de Brito Costa; DANTAS, Ribeiro Dantas; CHAO, Cheng Hsin Nery. **De portas abertas para o lazer: a cultura lúdica nas comunidades de Bairro** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2009. Disponível em < <http://books.scielo.org>>. Acesso em 14 de junho de 2014.

LEMOS, Tadeu. **Ações e Efeitos das Drogas de Abuso**. In: *Prevenção ao uso indevido de drogas/ Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos*. – Curitiba: SEED – Pr., 2008. p. 152 – (Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 3).

LEON, Roberto Bricenõ. **Las explicaciones de la violencia em América Latina: Pobreza ou Institucionalidade?** In: BARRETO, César. *Violência e Conflitos Sociais: Trajetórias de Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica**. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 36, 2009. Disponível em: <www.historica.arquivoestado.sp.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2012.

LOCKE, Jonh. Dois tratados sobre o governo: segundo tratado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Clássicos).

LOPES, E. *Política e segurança pública: uma vontade de sujeição*. Rio de Janeiro: contraponto, 2009.

LUZ, Araci Achinele da. **Políticas públicas educacionais de prevenção ao abuso de drogas e o PROERD**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, UFPR, 20 out. 2004.

LUCINDA, Maria da Consolação; Nascimento, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, Ana Regina. **Uso prejudicial e dependência de álcool e outras drogas na agenda da saúde pública: um estudo sobre o processo de constituição da política pública de saúde do Brasil para usuários de álcool e outras drogas**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Saúde Pública) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MACEDO, Juliana de Carvalho Albrecht. **Práticas educativas da Polícia Militar do Estado de São Paulo: O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**.

MALDONADO, Patrícia Daniela; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **O Comportamento Agressivo de Crianças do Sexo Masculino na Escola e sua Relação com a Violência Doméstica**. *Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005* <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 23de Março de 2014.

MALHEIROS, Irene de Jesus Andrade; ALVES Sílvio; **Escola e a prevenção ao uso indevido de drogas : Desafios da Prevenção ao Uso Indevido de Drogas na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná**. *Jovens, Violência e Drogas no Contexto Urbano. Prevenção ao uso indevido de drogas*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2008.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **O manifesto Comunista**. COGGIOLA, Osvaldo (Org.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARTINS, André Silva. **Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luiz Antônio. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas, SP: Autores Associados, Americana, SP: UNISAL, 2010.

MARTINS, João Maria. **Instituição Policial Militar e Segurança Pública : Análise a Luz da Política Jurídica**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2008.

MEDEIROS, Regina. **Cenário das Drogas na Sociedade Contemporânea** - Jovens, Violência e Drogas no Contexto Urbano. Prevenção ao uso indevido de drogas. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Curitiba, 2008.

MELMAN, J. **O cuidado ao portador de transtorno psíquico na atenção básica de saúde.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2001, vol.6, n.2 < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-8123200100020001> > **Aceso em : 13 de setembro de 2013**

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. **Reforma do Aparelho Estatal : Novas Estratégias de Legitimação Social.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** 2º Ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MISSE, M. **Crime e violência no Brasil contemporâneo.** Estudos de sociologia do crime e da violência urbana. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. *Cad. Saúde Pública.* Rio de Janeiro, 1998.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

MUDIM, Fernanda de Lazari Cardoso; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de e LACERDA, Marisa Alves (Orgs.) **Entre redes.** Caminhos para o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Belo Horizonte: Polos de Cidadania PROEX - UFMG, 2011.

MUTZ, Ronaldo. **Ecos da Constituinte na construção de uma Polícia cidadã.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) Universidade Federal do Espírito Santo. 2008.

NAÇÕES UNIDAS. Manual de Treinamento para Policiais. Das Nações Unidas referente ao tema dos Direitos Humanos na Atividade Policial

NETO, Moreira Diogo de Figueiredo. **Direito Administrativo da Segurança Pública.** In LAZZARINI, Alvaro et.al. *Direito Administrativo da Ordem Pública.* 3 ed. Rio de Janeiro: 1998

NEVES, Lúcia Maria Wanderley . A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: *estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) : Alguns pontos para discussão.** In: Silva Andréia Ferreira da; RODRIGUES , Melânia Mendonça. (Orgs.) Novo Plano Nacional de Educação (PNE): Debates e tensões. 1º Ed: Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

NICASTRI, Sergio; RAMOS, Sergio de Paula. Prevenção do uso de drogas. J. Bras. Dep. Químico, v.2, supl.1, p.25-29 2001.

NOGUEIRA, Adriana Nunes. **O currículo do Programa de Resistências as Drogas e Violência, PROERD da Polícia Militar de São Paulo: exercício de cidadania.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.

OEA, **Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas(CICAD)** a la Asamblea general de la organización de los estados americanos en su cuadragésimo tercer período ordinario de sesiones. 2013. Disponível em:<<http://www.cicad.oas.org/apps/Document.aspx?Id=2216>> Acessado em: fevereiro 2014.

OLABUENAGA, José I. Ruiz, ISPIZUA, Maria Antônia. La Decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao; Universidade de Densato, 1989.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica.** São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Ariana Bazzano de. **Segurança Humana: avanços e desafios na política internacional.** Dissertação (Mestrado em ciência política) Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2011.

OLIVEIRA, André; BRITO Fábio; VINHÁTICO Samuel S. **Novo Modelo de Gestão Policial. Distrito integrado de Segurança Pública.** Escola de Administração da Universidade Federal do Estado da Bahia – UFBA, 2009.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa.** Revista Facev, Vila Velha, n. 4, jan./jun., p.22/27, 2010. Disponível em: <<http://www.facev.edu.br/Revista/04/OBSERVA%C3%87%C3%83O%20E%20ENTREVISTA%20EM%20PESQUISA%20QUALITATIVA%20-%20almir%20almeida.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

OLMO, Rosa del. La cara oculta de la droga. Bogotá: Temis, 1988

OMS. **Relatório mundial da violência e saúde.** Genebra: OMS, 2002.

OMS. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.** Genebra:UNESCO, 2002.

ONU. Declaração do Direito ao Desenvolvimento (1986). Disponível em:
<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/desenvolv.htm>

ONU. 66/137. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. *Asamblea General*, resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011 Acessado em: 16/02/2012.

PAIN, Jacques. **Os desafios da Escola em face da violência e da globalização: Submeter-se ou resistir?** Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo (Orgs) Joyce Mary Adam de Paula e Silva, Leila Maria Ferreira Salles – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAULILO, Maria Ângela Silveira; JEOLÁS, Leila Solberger. **Jovens, drogas, risco e vulnerabilidade: aproximações teóricas.** Jovens, Violência e Drogas no Contexto Urbano. Prevenção ao uso indevido de drogas. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Curitiba, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEROVANO, Dalton G. **Concepções dos instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência sobre a sua formação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

PINSKY, Liana; BESSA, Marco Antonio. **Adolescência e drogas.** São Paulo: Contexto, 2004.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Relatório mundial sobre violência contra criança.** Genebra: ONU; Brasília: SEDH, 2007.

PUREZA, José Manuel. Segurança humana: vinho novo em odres velhos? In: NASSER, Reginaldo Mattar (Org.). **Os conflitos internacionais em múltiplas dimensões.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em < <http://www.pnud.org.br>> acesso em agosto de 2013.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: O medo e a esperança. In WEFFORT, Francisco C. (Org). **Os clássicos da política.** v.1. 14. ed. São Paulo.

RODINO, Ana Maria. Educación, derechos humanos e inclusión social. La edycación com enfoque de derechos humanos como práctiva construtora de inclusión social. Joao Pessoa: UFPB. ENPED , 5 de julho de 2009. (mimeo).

RODRIGUES, Thiago M. S. A infundável guerra americana: Brasil, EUA e o narcotráfico no continente. **São Paulo em perspectiva**, v.16, n. 2, p. 102-111, 2002.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação do Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SÁAD, A C. Tratamento para dependência de drogas: uma revisão da história e dos modelos. In: CRUZ, M S & FERREIRA, S M B (Orgs). Álcool e Drogas: usos, dependências e tratamentos. Rio de Janeiro: Edições IPUB - CUCA, 2001. p. 11-32.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **As drogas e o aluno adolescente. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade.** In: AQUINO, J. G. (Org.). Drogas na escola:

alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 19-30.

SAMPAIO, José Nogueira. **Fundação da Polícia Militar do Estado de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: 1981.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência como dispositivo de excesso de poder. In: **Sociedade e Estado**. Vol X, nº2, Julho-Dezembro, 1995, p.281-298

SAPORI, Luís Flávio. **Segurança Pública no Brasil – Desafios e perspectivas**. Editora FGV, RJ, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(3), 707-717

SILVA, Maria de Lourdes da. **Drogas – da medicina à repressão policial : a cidade do Rio de Janeiro entre 1921 a 1945**. Tese (Doutorado em História) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Andreia Ferreira da, **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2004.

SILVA et, al. **Reflexões acerca do abuso de drogas e da violência na adolescência**. *Esc Anna Nery* 2010 jul-set; 14 (3):605-610.

SIMÃO, Severino da Costa. **Participação e Governança: O caso da 1º Conferência Nacional de Segurança Pública/2009**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande. 2011.

SOUZA FILHO, Roberto Pereira. **A percepção da comunidade escolar sobre o Programa Educacional de Resistências as Drogas e Violência, PROERD na Escola Estadual Manoel Vitorino em Salvador**. Dissertação (Mestrado em Políticas sociais e cidadania) Universidade Católica do Salvador. Bahia, 2008.

SORJ, Bernardo. Segurança, segurança humana e América Latina. **Revista internacional de direitos humanos**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 41-59, 2005. Disponível em: <<http://www.surjournal.org>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SOARES, Luiz Eduardo. A Política nacional de Segurança Publica: históricos, dilemas e desafios. *Estudos Avançados*. V. 20, pp.77-97, 2007.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1 pg 87-101, jan a jun/2001.

TAYLOR, Ian; WALTON, Paul; YOUNG, Jock. *Criminologia crítica*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

UNESCO. **Plano de ação**. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2012.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de Jonh Locke e o surgimento do liberalismo. In BÓRON, Atílio (Org.). **Filosofia política moderna**: de Hobbes a Marx. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Depto. de Ciência Política – FFLCH – USP, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELATTO, Neide A.; ZANELATTO Raquel. Prevenção do uso de drogas na escola: modelos de intervenção. UNIAD - Unidade de pesquisa em álcool e drogas – Universidade Federal de São Paulo. 2004. Disponível em <http://www.uniad.org.br/v2/publicacoes.asp>. Acesso em: 03 mai. 2013.

ZAVERUCHA, Jorge. **Rumor de Sabres**: Controle Civil Ou Tutela Militar? São Paulo: Editora Ática, 1994.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Oficina de Cidadania. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. **Ética e cidadania na escola**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GESTORA E PROFESSORAS.

- 1) Na sua opinião quais são os objetivos do PROERD na escola?
- 2) Como o PROERD tem atuado nesta escola?
- 3) O PROERD na escola trabalha com quem?
- 4) De que forma os pais dos estudantes tem conhecimento da atuação do PROERD na escola?
- 5) Em relação ao uso de drogas , qual cenário havia na escola antes da realização do PROERD? 6) A escola já tratava sobre violência e drogas no currículo?
- 7) O que mudou no contexto da escola em relação a prevenção de drogas e violência após a realização do PROERD?
- 8) Você acredita que o PROERD enquanto programa educacional cumpre o papel de prevenir o abuso de drogas?
- 9) Como é o relacionamento do educador PROERD com a comunidade escolar?
- 10) Você consegue perceber o envolvimento dos alunos com o programa?
- 11) Você acha que o tempo da realização do PROERD é suficiente?
- 12) Quanto ao material metodológico é suficiente?
- 13) O que mais lhe agrada no PROERD?
- 14) O que não lhe agrada no programa?
- 15) Como você vê o currículo do PROERD?
- 16) O que você acha da atuação do Policial Militar como educador?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS POLICIAIS MILITARES

- 01) O que é o PROERD para você?
- 02) Como você analisa a ação do PROERD para a realidade das escolas campinense?
- 03) O que você acha da ação educativa do PROERD nas escolas?
- 04) Quais são os recursos metodológicos que você recebe para atuar no PROERD?
- 05) Você acha que esses recursos metodológicos são suficientes?
- 06) O policial educador do PROERD opina quanto aos conteúdos que são aplicados no programa?
- 07) O que você leva em conta ao preparar a sua aula do PROERD?
- 08) Na sua concepção e de acordo com sua prática em sala de aula, como é a aceitação das crianças e adolescentes ao PROERD?
- 09) Você sente-se um policial diferente quando está em sala de aula?
- 10) Você acha que a formação que você recebe do PROERD é suficiente para uma ação eficiente em sala de aula?
- 11) Quais são as dificuldades que você encontra para atuar no PROERD?
- 12) Você gosta de ser um policial educador do PROERD?
- 13) Na sua concepção qual a contribuição do PROERD enquanto programa educacional de resistências às drogas e a violência para as escolas?
- 14) Qual a contribuição da que prática profissional longe da sala de aula traz para a sua atuação enquanto educador do PROERD?
- 15) E o que a sua atuação em sala de aula traz para a sua prática profissional quando em policiamento fora do PROERD?
- 16) O que mais te atrai no PROERD?
- 17) Se você pudesse mudar algo no PROERD o que você modificaria?
- 18) Para você qual é a grande contribuição do PROERD para os educandos que são atendidos pelo PROGRAMA?
- 19) Você acha que o tempo da realização do programa é suficiente

ANEXOS

ANEXO A - OBJETIVOS DAS LIÇÕES APRESENTADOS NA CARTILHA DO MANUAL DO POLICIAL EDUCADOR PROERD.

1º lição : Bem vindo ao Proerd!

Objetivos da lição:

- Definir, com suas palavras, a sigla do Proerd.
- Explicar os passos do Modelo de Tomada de Decisão Proerd.
- Reconhecer a importância de pensar bem antes de tomar uma decisão.

2º lição: O cigarro

Objetivos da lição:

- Identificar ao menos cinco efeitos prejudiciais do uso do cigarro sobre o corpo;
- Analisar a validade da crença pessoal sobre o uso de cigarro;
- Reconhecer e corrigir as concepções pessoais errôneas entre adolescentes com as estimativas;
- Comparar suas crenças comuns do uso do cigarro entre adolescentes com as estimativas relatadas nas pesquisas nacionais;
- Praticar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd em situações de oferta de cigarros.

3º lição : A maconha

Objetivos da lição:

- Compreender o papel da propaganda na promoção do uso de bebidas alcoólicas;
- Reconhecer alguns efeitos prejudiciais do uso da maconha;
- Praticar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd em situações de oferta de maconha.

4º lição : O álcool

Objetivos da lição:

- Identificar ao menos cinco efeitos prejudiciais do álcool sobre o corpo;
- Utilizar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd abordando os benefícios à saúde advindos da NÃO ingestão do álcool;
- Analisar a validade das crenças pessoais sobre o uso do álcool.
- Comparar as crenças comuns pessoais sobre a extensão do uso do álcool por adolescentes, com estimativas nacionais relatadas em pesquisa;
- Compreender a realidade sobre o reduzido uso de álcool por adolescentes;
- Praticar o Modelo e Tomada de Decisão Proerd.
- Reconhecer e corrigir concepções pessoais errôneas sobre o álcool.

5º lição: Os inalantes

Objetivos da lição:

- Identificar os efeitos prejudiciais dos inalantes sobre o organismo;
- Reconhecer e descrever os poderosos efeitos da propaganda de bebida alcoólica na promoção do consumo entre jovens;
- Identificar atividades saudáveis como alternativas ao uso de drogas.

6º lição: Prevenção contra o bullying

Objetivos da lição:

- Desenvolver conhecimento sobre bullying;

- Reconhecer os dois principais tipos de comportamentos de bullying e identificar;
- Entender o impacto do comportamento de bullying;
- Identificar o sistema de apoio de adultos na sua escola;
- Desenvolver técnicas seguras de denunciar bullying no ambiente escolar;
- Identificar maneiras de apoiar alguém que está sendo vítima de bullying.

7º lição: Posicione-se contra o bullying

Objetivos da lição:

- Avaliar a sua própria preparação para reagir a comportamento de bullying;
- Trabalhar em uma situação de grupo para discutir a preparação da classe para reagir a comportamento de bullying;
- Entender a diferença entre conflito e situação de bullying;
- Identificar maneiras de resolver um conflito;
- Usar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd para resolver uma situação e conflito;
- Usar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd para reagir adequadamente a situações e bullying;

8º lição: As bases da amizade

Objetivos da lição:

- Aplicar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd para reagir à pressão do grupo;
- Identificar redes de apoio social e suas qualidades;
- Identificar tipos de pressão de grupo;
- Identificar as qualidades de um bom amigo;
- Reconhecer a importância do uso do diálogo para construir e manter relacionamentos saudáveis;

9º lição: Decidindo de forma confiante

Objetivos da lição:

- Identificar pelo menos cinco maneiras de recusar ofertas de drogas;
- Identificar os estilos de reação/resposta ao recusar ofertas de drogas;
- Reconhecer a importância de ser confiante ao recusar ofertas de drogas;
- Reconhecer a importância de ser confiante quando utilizar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd no passo atual;
- Aplicar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd aos problemas e às questões relacionadas à saúde individualmente, de maneira cooperativa.

10º lição: Ação pessoal

Objetivos da lição:

- Praticar a tomar de decisões com relação às situações de pressão interna;
- Identificar situações que influenciam a pressão interna com relação ao abuso de substâncias;
- Escrever uma redação informando o que aprenderam no Proerd e como planejam utilizar isto no futuro;
- Reconhecer que existem as pressões internas que influenciam nossas decisões;
- Aplicar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd às situações de pressão interna;

11º lição: Resistindo às gangues e a violência em grupo (lição suplementar)

Objetivos da lição:

- Entender as necessidades sociais básicas e a importância da interação positiva de grupos;
 - Analisar o conhecimento dos fatos relacionados às gangues;
 - Entender as consequências negativas da participação ou envolvimento com gangues;
 - Usar o Modelo de Tomada de Decisão Proerd para reagir adequadamente às situações que possam estar relacionadas ao envolvimento com gangues;
- 12º lição: O Crack – (não foi encontrado os objetivos desta lição no manual do Instrutor)**

ANEXO B - DECRETO 0006/2003 APROVANDO O PROERD NA PARAÍBA



**POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA PARAÍBA
COMANDO GERAL**

PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA

RESOLUÇÃO Nº 0006/2003-GCG

Revoga a Resolução nº 0002/GCG/2001-CG que adotou o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), estabelece normas para o seu funcionamento e determina outras providências.

O COMANDANTE-GERAL DA POLÍCIA MILITAR DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições, conferidas pelo Inciso VII, do Art. 13, do Decreto Nº 7.505, de 03 de fevereiro de 1978, **RESOLVE**:

Art. 1º - Aprovar, adotar e estabelecer o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) como a mais nova estratégia da Corporação para promover e garantir a segurança do cidadão, uma vez que foi definido como sendo de alta prioridade de parceria estratégica para ações de prevenção primária no âmbito do Sistema Nacional Antidrogas (SENAD) e com o Conselho Nacional dos Comandantes Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares.

Art. 2º - O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) constitui-se na versão nacional do DARE (Drug Abuse Resistance Education), criado pelo Departamento de Polícia da Cidade de Los Angeles, Estados Unidos da América, iniciado no Estado da Paraíba no ano de 2000.

Art. 3º - O PROERD é um programa educativo que tem como finalidade promover a integração entre a Polícia Militar da Paraíba, a escola, a família e a comunidade, para juntos enfrentarem a problemática das drogas e da violência e estabelecer a empatia da comunidade com uma Polícia Cidadã.

Art. 4º - O PROERD tem por objetivo ajudar as crianças e os jovens a reconhecer e resistir às pressões e influências para usarem drogas e praticarem atos de violência, além de estabelecer uma relação de confiança entre o policial militar e o cidadão.

Art. 5º - Com uma ação pedagógica ampla, o PROERD envolve atividades educativas destinadas a educadores, toda a comunidade escolar, aos pais e, sobretudo, aos estudantes.

Art. 6º - O PROERD adota uma estratégia preventiva, cuja filosofia de ação visa reforçar os fatores de proteção, em especial, os referentes à família, à escola e à comunidade, que favoreçam o desenvolvimento da resistência em crianças e jovens, que poderiam correr o risco de envolverem-se com drogas e problemas de violência.

Parágrafo único - A estratégia a que se refere o caput do presente artigo concentra-se no desenvolvimento da competência social, habilidades de comunicação, auto-estima, empatia, tomada de decisões, resoluções de conflitos, alternativas positivas ao uso de drogas e outros comportamentos destrutivos.

Art. 7º - O início da ação do PROERD na escola deve sempre ser precedido por uma reunião com os pais e educadores e toda a comunidade escolar, no sentido de divulgar o programa e orientar o engajamento e a participação de todos nesse processo.

Art. 8º - Para ministrar as aulas aos estudantes, o policial militar deverá comparecer à escola, fardado, uma vez por semana, ao longo de um semestre, sempre acompanhado de um professor da turma, com a participação deste.

Art. 9º - Todas as atividades do PROERD deverão ser desenvolvidas com base numa cartilha que será distribuída com os alunos.

Parágrafo único - A cartilha é um recurso didático, com uma linguagem simples, lúdica e interativa, que facilita o envolvimento e a participação ativa da criança e do jovem nas atividades do PROERD e permite o desenvolvimento de várias dinâmicas.

Art. 10 - Além das atividades com os estudantes, também deverão ser organizadas reuniões, debates e palestras com os educadores, os pais desses estudantes e a comunidade em que a escola está inserida, a fim de também envolvê-los nesse trabalho de prevenção.

Art. 11 - Ao concluir-se as atividades do semestre, deverá ser organizada uma solenidade com a participação dos pais, professores e dos representantes da comunidade, a fim de realizar a entrega dos Certificados PROERD aos educadores e aos estudantes que participaram do Programa.

Parágrafo único - Somente fará jus ao Certificado PROERD, o educador e o estudante que, respectivamente, tiver uma participação efetiva e concluir o Curso com aproveitamento.

Art. 12 - O Corpo de Instrutores PROERD deverá ser composto apenas por policiais militares devidamente habilitados.

Parágrafo único - O Instrutor PROERD quando afastado de suas atividades em sala de aula por mais de 02 (dois) semestres consecutivos, deixará a condição de instrutor e só poderá retornar a função com a realização de atualização curricular do programa, realizada por Mentores PROERD.

Art. 13 - As condições para ingresso no Corpo de Instrutores PROERD são as seguintes:

I - Não ser usuário de droga;

II - Ter uma conduta de vida exemplar;

III - Ter facilidade de se comunicar e se expressar, sobretudo, com crianças e jovens;

IV - Ter sido aprovado no Curso de Educadores PROERD;

V - Ter disponibilidade de tempo na adequação às suas atividades como Policial Militar.

Art. 14 - A organização funcional do PROERD, no Estado, divide-se em três partes: Coordenação Estadual; Chefias Regionais e Instrutores.

Parágrafo único – Todas as partes da organização a que se refere o caput do presente artigo deverão ministrar aulas do PROERD, para quartas e/ou sextas séries, bem como proferir palestras.

Art. 15 – Todos os Policiais Militares habilitados para ministrar o PROERD em quartas e/ou sextas séries em pleno exercício de suas atividades pedagógicas do programa, para efeito desta, são denominados Policiais PROERD.

Art. 16 – A Coordenação Estadual do PROERD, doravante abreviada “CEP”, será exercida por oficial intermediário ou superior, habilitado a ministrar aulas do PROERD para quartas e sextas séries do ensino fundamental e com mais de quatro semestres consecutivos de exercício das atividades em sala de aula.

Parágrafo único – Para o exercício que cita o caput deste artigo, o oficial será designado pelo comandante Geral da PMPB.

Art. 17 – A Chefia Regional, doravante chamada de “Chefia”, deverá ser exercida por oficial ou sargento, na ausência do primeiro, e tem como área de circunscrição as escolas localizadas na área de sua Unidade.

Parágrafo único – Para exercer a Chefia citada no caput deste artigo, o oficial ou sargento será designado pela CEP, dentre os Instrutores das Unidades podendo ser remanejado.

Art. 18 – São atribuições da CEP:

I – Coordenar, fiscalizar, programar, organizar, otimizar o PROERD no Estado;

II – Informar, relatar e assessorar o Comando da PMPB, no desenvolvimento das atividades do programa e suas alterações;

III – Relatar, junto à Câmara Técnica de Programas de Prevenção às Drogas e à Violência do Conselho Nacional dos Comandantes Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, o andamento do PROERD;

IV – Planejar, propiciar e facilitar a ascensão do programa;

V – Designar um Chefe Regional (Chefe) para cada Unidade.

Art. 19 – São atribuições do Chefe Regional:

I – Fiscalizar a execução do programa nas escolas dentro da área de sua Unidade;

II – Programar a distribuição dos Instrutores;

III – Dinamizar e planejar as palestras solicitadas e indicar os Instrutores para tal;

IV – Relatar à CEP todos os fatos pertinentes ao programa;

V – Encaminhar relatório a CEP, quando da conclusão do semestre, as atividades desenvolvidas no âmbito da área de sua Chefia.

Art. 20 - São atribuições do policial PROERD:

I - Programar o calendário das aulas para as diversas turmas;

II - Ministrar as aulas programadas;

III - Participar de reuniões com pais;

IV - Participar de reuniões com professores;

V - Proferir palestras, quando solicitado;

VI - Selecionar o material didático-pedagógico relativo às aulas e/ou palestras, de acordo com a metodologia do PROERD;

VII - Participar de atividades extracurriculares nas escolas em que atuar;

VIII - Enviar programação à Coordenação do PROERD;

IX - Sugerir escolas para a realização de palestras;

X - Manter atualizada a pasta com notícias da imprensa local sobre o Programa;

XI - Organizar uma pasta com artigos técnicos sobre a questão drogas;

XII - Cadastrar os alunos da escola em que estiver trabalhando, conforme formulário padrão a ser distribuído;

XIII - Elaborar relatório ao final de cada Curso realizado e enviar à Coordenação do PROERD.

Art. 21-O Instrutor, no desempenho deste Programa nas escolas, deverá adotar a seguinte conduta comportamental:

I - Manter uma postura profissional;

II - Ser pontual;

III - Ser assíduo;

IV - Manter uma boa apresentação pessoal;

V - Ser educado e respeitoso;

VI - Zelar pela boa imagem da Corporação;

VII - Comunicar antecipadamente à Chefia Regional, ao ser solicitado para desenvolver o Programa ou dar palestra em alguma escola ou outra instituição.

VIII - Manter uma relação amistosa com educadores e direção das escolas;

IX - Ser fiel à metodologia e filosofia deste Programa, evitando dar outras conotações, tais como: religiosas, políticas, classistas, etc.;

X - Dar aula sempre uniformizado e desarmado;

XI - Adotar as medidas necessárias quando se deparar com uma ocorrência policial na escola, sem relaxar, sobretudo, com a segurança das crianças;

XII - Não interferir nos procedimentos adotados pela administração da escola relativos à disciplina dos alunos;

XIII - Envolver o professor da turma no trabalho a ser desenvolvido com os alunos em sala de aula.

Art. 22 - Toda e qualquer atividade desenvolvida pelos policiais militares do PROERD é em caráter de serviço.

Parágrafo único - Os comandantes imediatos desses policiais militares deverão contribuir, colaborar e ser facilitador para o sucesso do referido programa.

Art. 23 - Os casos omissos serão decididos pelo Comandante-Geral.

Art. 24 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 25 - Revogam-se as disposições em contrário.

Quartel do Comando Geral, em João Pessoa de 27 de agosto de 2003.

JOSÉ GOMES DE LIMA IRMÃO –CEL PM
Comandante-Geral

(Publicada no Boletim Policial Militar Nº 0163 DE 03/09/2003).

ANEXO C – FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE AULAS DO PROERD.



**SECRETARIA DA SEGURANÇA E DA DEFESA SOCIAL
COMANDO GERAL DA POLÍCIA MILITAR
COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROERD**

REGISTRO DE AULAS

Escola:

Fone:

Diretor:

Professora:

Séries: 5º ano

Turma:

Turno:

Nº de alunos:

ANO: 2013.2

DATA	LIÇÃO	CONTEÚDO MINISTRADO	ASSINATURA DA PROFESSORA	ASSINATURA DO(A) POLICIAL PROERD
	01	BEM-VINDO AO PROERD		
	02	O CIGARRO		
	03	A MACONHA		
	04	O ÁLCOOL		
	05	OS INALANTES		
	06	AS BASES DA AMIZADE		
	07	DECIDINDO DE FORMA CONFIANTE		
	08	AÇÃO PESSOAL		
	09	PRATIQUE! PRATIQUE!PRATIQUE!		
	S-1	PREVENÇÃO CONTRA O BULLYNG		
	S-2	POSICIONE-SE CONTRA O BULLYNG		
		FORMATURA		

Policial PROERD

ANEXO D – MODELO DO FORMULÁRIO DA FREQUENCIA DOS ALUNOS.



**SECRETARIA DA SEGURANÇA E DA DEFESA SOCIAL
COMANDO GERAL DA POLÍCIA MILITAR
COORDENADORIA DE COMBATE E RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA
COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROERD**

FREQUÊNCIA DOS ALUNOS

Escola: _____ Fone: _____
 Diretor: _____
 Professor(a): _____
 Séries: _____ Turma: _____ Turno: _____ Nº de alunos: _____ ANO _____
 Policial PROERD: _____ Unidade: _____.

Nº	ALUNO	LIÇÕES									
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											

ANEXO E – MODELO DE CRONOGRAMA DE AULAS

PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E A VIOLÊNCIA

Escola:

Fone:

Diretor:

Professora:

Séries: Turma: Turno: Nº DE ALUNOS: ANO:

POLICIAL :

UNID. OPER :

MÊS/DIA	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Março																									
Abril			x							x						x								x	
Maio		x							x							x							x		
Junho		x																							

LEGENDA:

X	LIÇÕES PROERD
S	SÁBADO
D	DOMINGO
F	FERIADO

Educador PROERD