

**ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR – INSTITUTO SUPERIOR DE
CIÊNCIAS POLICIAIS E SEGURANÇA PÚBLICA DA POLÍCIA
MILITAR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO POLICIAL MILITAR E
SEGURANÇA PÚBLICA (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE
OFICIAIS – CAO)**

SILVAGNER ANDRADE DE AZEVEDO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
E SUA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO
POLICIAL**

CARIACICA-ES
2017

SILVAGNER ANDRADE DE AZEVEDO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS E SUA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO POLICIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Policial Militar e Segurança Pública.

Orientadora: Maj PM Emilia Alves

CARIACICA-ES
2017

SILVAGNER ANDRADE DE AZEVEDO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS E SUA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA
NO ENSINO POLICIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Policial Militar e Segurança Pública.

Aprovada em 25 de setembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Maj PM Emilia Alves
Polícia Militar do Espírito Santo
Orientadora

Profª. Ms. Bernadete Gama Gomes Poeyes

Prof. Ms. Vitor Nunes Rosa

Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor.

Paulo Freire

RESUMO

Analisa os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos e sua associação com a tradução pedagógica feita pelo professor no ensino policial. Identifica esses pressupostos nas políticas públicas de educação em direitos humanos aplicadas à formação dos profissionais da segurança pública. Analisa as teorias educacionais e abordagens pedagógicas encontradas na educação brasileira, identificando propostas que melhor se alinham àqueles pressupostos teórico-metodológicos e aos fins da educação em direitos humanos. Relaciona os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos com o processo de tradução pedagógica realizada pelo professor no ensino policial. Conclui que educação em direitos humanos no ensino policial, para ser efetiva, deve abandonar a perspectiva pedagógica tradicional, conteudista, "bancária", e requer um redirecionamento fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos crítico-reflexivos da educação da educação em direitos humanos. Propõe que a ação pedagógica pode ser compreendida como um processo de tradução que o professor faz dos conteúdos e dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nas políticas educacionais a ele impostas para a prática pedagógica com os alunos, comunicando-se com eles por meio de outra linguagem, com os riscos inerentes à subjetividade de sua tradução pedagógica.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Ensino Policial. Tradução Pedagógica.

ABSTRACT

It analyzes the theoretical and methodological assumptions of human rights education and its association with the pedagogical translation made by the teacher in the police training. It identifies these assumptions in the public policies of human rights education applied to the training of public security professionals. It analyzes the educational theories and pedagogical approaches found in Brazilian education, identifying proposals that better align with those theoretical and methodological assumptions and the purposes of human rights education. It relates the theoretical and methodological presuppositions of human rights education with the process of pedagogical translation carried out by the teacher in police training. It concludes that human rights education in police training, in order to be effective, must abandon the traditional pedagogical perspective, and requires a redirection based on critical-reflexive theoretical-methodological assumptions of education of human rights education. It proposes that the pedagogical action can be understood as a process of translation that the teacher makes of the contents and the theoretical-methodological presuppositions contained in the educational policies imposed to him for the pedagogical practice with the students, communicating with them through another language, with the inherent risks to the subjectivity of its pedagogical translation.

Keywords: Education. Human rights. Police Training. Pedagogical Translation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS APLICADAS À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA	12
2.1 EDUCAÇÃO E(M) DIREITOS HUMANOS: UM ASSUNTO DE POLÍCIA.....	12
2.2 A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	16
2.2.1 Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.....	18
2.2.2 Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos.....	24
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	26
2.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3.....	26
2.3.2 Plano Nacional Educação em Direitos Humanos – PNEDH.....	28
2.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....	30
2.4 A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SEGURANÇA PÚBLICA	31
2.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA.....	35
3 TEORIAS EDUCACIONAIS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: EM BUSCA DE PROPOSTA(S) ADEQUADA(S) À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	41
3.1 EDUCAÇÃO (LIBERTADORA) EM DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA	46
4 TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	54
4.1 TRADUÇÃO E PEDAGOGIA.....	55
4.2 TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO POLICIAL.....	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
6 REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, crescente é a busca por uma polícia que se (re)alinhe aos princípios democráticos e ao respeito e promoção dos direitos humanos. O paradigma estatal que ela engendra, a construção de um Estado Democrático de Direito, pressupõe que as forças policiais da federação estejam preparadas para os desafios de se policiar uma sociedade democrática que aspira, simultaneamente, segurança pública e afirmação dos direitos humanos.

Um desses desafios repousa precisamente na formação desses policiais. A temática de direitos humanos, portanto, ganha destaque na formação dos profissionais ligados à segurança pública. Uma política educacional institucionalizada em direitos humanos mostra-se necessária para fundamentar e orientar as práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses profissionais.

Nesse sentido, em um lócus onde se articulam a educação, a democracia, os direitos humanos, a segurança pública e a polícia, o Estado – por meio da atuação dos poderes públicos – surge como elemento propulsor na elaboração e execução de políticas de educação em direitos humanos para o ensino policial.

A mobilização para a promoção da educação em direitos humanos ocorre em várias instâncias e por diversas instituições. No plano internacional, envolve a atuação efetiva da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de programas e acordos internacionais sobre o tema.

Em nível federal, duas ações merecem destaque na construção dessa política: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2009, e a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública (MCN), finalizada em 2014. Ambos os documentos estabelecem parâmetros e diretrizes relacionados à educação em direitos humanos para os profissionais da segurança pública.

No Estado do Espírito Santo, a Polícia Militar alinha-se a esse esforço de construção de uma política institucionalizada de educação em direitos humanos em seu sistema de ensino policial. Já em 1995 inseriu oficialmente a disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos de formação e aperfeiçoamento. Desde então, em compromissos institucionais renovados, a referência à temática de direitos humanos é recorrente e direcionada à prática pedagógica desenvolvida no ensino policial.

Embora institucionalizada, a temática de direitos humanos no âmbito do ensino policial enfrenta outros desafios que requerem atenção especial, sob pena de não se alcançarem os resultados desejados nas políticas educacionais definidas, impedindo a realização de uma formação policial fundamentada no respeito e na promoção dos direitos humanos.

Um desses desafios, talvez o maior deles, encontra-se na ação pedagógica que traduz aos alunos as diretrizes estabelecidas pela instituição para a educação em direitos humanos. A depender de como ocorra a tradução dessa política educacional, as mudanças de percepção e de comportamento – relacionadas ao respeito e à promoção dos direitos humanos no desempenho da atividade policial – podem ser nulas ou inexpressivas. Nesse sentido, a atuação do professor, como educador em direitos humanos, assume papel fundamental para o sucesso daquelas políticas públicas.

Muito dessa dependência incide sobre os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos sobre os quais é conduzida/traduzida a ação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Esses pressupostos – no sentido de que se supõe ou se espera antecipadamente sobre como deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem – envolvem questões que se colocam de forma teórica e metodológica.

Do ponto de vista teórico, os pressupostos a serem discutidos e tematizados envolvem a própria teoria da educação, em suas diferentes abordagens e vertentes pedagógicas, bem como a compreensão dos direitos humanos enquanto elemento necessário à democracia e à justiça social. Nisso encontram-se envolvidas questões de fundo, como, por exemplo: os objetivos da educação e sua relação com a política

e a democracia; o papel do professor no processo educativo; os aspectos andragógicos do ensino policial; o caráter civilizacional e emancipatório dos direitos humanos; a construção da cidadania e dos direitos humanos por meio da educação.

Sob o aspecto metodológico, os pressupostos relacionam-se ao “como” obter os resultados desejados para uma educação em Direitos Humanos direcionada ao ensino policial. As questões subjacentes a esses pressupostos envolvem propostas pedagógicas que contemplem, por exemplo, os seguintes aspectos: o desenvolvimento de competências alinhadas aos saberes inerentes à compreensão e prática de Direitos Humanos; a construção dos currículos e dos conteúdos programáticos, os planos de cursos, as técnicas de ensino, a avaliação da aprendizagem, a transversalidade dos direitos humanos na formação policial e a influência de possíveis práticas pedagógicas concorrentes ou contrárias à proposta educacional institucionalizada.

Esses pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, revelados ou não, influenciam diretamente no resultado da ação pedagógica, uma vez que direcionam a educação para caminhos e resultados diferentes. É preciso, portanto, identificar, revelar e refletir sobre os pressupostos – explícitos e implícitos – envolvidos tanto nas políticas educacionais de direitos humanos quanto na sua tradução pedagógica realizada durante a formação policial. Dessa forma, caso haja um descompasso, por dissonância desses pressupostos nos momentos de planejamento e de execução do ensino, o processo de ensino e aprendizagem pode não obter os resultados inicialmente propostos.

Nesse sentido, a investigação orientou-se para a busca de resposta(s) ao seguinte problema de pesquisa: **quais os pressupostos teórico-metodológicos envolvidos na educação em direitos humanos no ensino policial e de que forma eles se relacionam com a tradução pedagógica realizada pelo professor?**

Como hipótese principal, estabeleceu-se que a educação em direitos humanos no ensino policial, para ser efetiva, deve abandonar a perspectiva pedagógica tradicional, conteudista, “bancária”, e requer um redirecionamento fundamentado em

pressupostos teórico-metodológicos crítico-reflexivos da educação, possibilitando que as ações formativas relacionadas ao “saber”, ao “saber fazer” e ao “saber ser”, fundadas no diálogo, sejam traduzidas pelo professor no sentido de superar os preconceitos relacionados aos direitos humanos no exercício da atividade policial e promover uma mudança de comportamento para a sua efetivação e concretização junto à sociedade.

Como hipótese secundária, foram elencados, *a priori*, os elementos identificadores dos pressupostos teórico-metodológicos que seriam buscados nas políticas públicas de educação em direitos humanos. Para tanto foi elaborado o seguinte quadro de referência:

QUADRO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Tipo	Elementos identificadores
Pressupostos teóricos	1) concepção/conceito
	2) finalidades/objetivos
	3) conteúdo/abrangência
	4) características aplicadas à formação policial
	5) papel do professor
	6) papel da escola
Pressupostos metodológicos	1) construção dos currículos e conteúdos programáticos
	2) relação professor-aluno
	3) metodologias e técnicas de ensino
	4) práticas pedagógicas
	5) avaliação da aprendizagem

Fonte: elaborado pelo autor.

No intuito de encontrar respostas ao problema de pesquisa estabelecido, foram traçadas ações investigativas de caráter geral e específico. Como objetivo geral, buscou-se analisar os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos – depreendidos de maneira explícita ou implícita das políticas educacionais estabelecidas no Brasil e no mundo – e associá-los à tradução pedagógica feita pelo professor no ensino policial.

De maneira específica, e como ações subsidiárias para se alcançar esse escopo geral, objetivos específicos foram delineados: i) identificar os pressupostos teórico-metodológicos depreendidos das políticas públicas de educação em direitos humanos aplicadas à formação dos profissionais da segurança pública; ii) analisar as teorias educacionais e abordagens pedagógicas encontradas na educação brasileira, identificando propostas que melhor se alinham aos pressupostos teórico-metodológicos e aos fins da educação em direitos humanos; iii) relacionar os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos, identificados e analisados ao longo da pesquisa, com a tradução pedagógica realizada pelo professor no ensino policial.

A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, utilizou como metodologia para se alcançar esses objetivos as seguintes estratégias investigativas, associadas a cada capítulo do trabalho.

No segundo capítulo, antes de se lançar à análise das políticas públicas estabelecidas para a educação em direitos humanos, tratou de uma reflexão preliminar sobre o tema, buscando esclarecer e estabelecer a relação entre educação e(m) direitos humanos, bem como o papel da polícia nessa relação. Na sequência, buscou-se identificar e sistematizar os aspectos relevantes associados aos pressupostos teórico-metodológicos elencados *a priori* (Quadro 1), depreendidos das políticas públicas internacionais e nacionais sobre educação em direitos humanos, na construção de um quadro de referência para subsidiar a ação pedagógica no ensino policial.

O terceiro capítulo dedicou-se à identificação das principais teorias educacionais e abordagens pedagógicas presentes na educação brasileira, em busca de propostas que melhor se adequem aos pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos.

O quarto e último capítulo analisou os fenômenos envolvidos no processo de tradução pedagógica dos pressupostos identificados na pesquisa para a educação em direitos humanos, com ênfase na prática pedagógica desenvolvida no ensino policial.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS APLICADAS À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA

2.1 EDUCAÇÃO E(M) DIREITOS HUMANOS: UM ASSUNTO DE POLÍCIA

A expressão “educação em direitos humanos” encontra-se consolidada nas políticas públicas de educação no Brasil. Instituições em nível mundial (notadamente a Organização das Nações Unidas – ONU) e diversas instâncias do poder público nacional – nas esferas federal, estadual e municipal – mobilizaram-se para a confecção de planos de educação em direitos humanos, com diretrizes e objetivos direcionados para a educação formal e informal.

Mas antes de se avançar na identificação dessas políticas educacionais, e sua relação com a formação dos profissionais da segurança pública, uma reflexão preliminar, mesmo que realizada de forma sumária, faz-se necessária para compreensão inicial do tema: qual a relação que se estabelece entre a *educação* e os *direitos humanos*? E o que é educar em direitos humanos?

A ação educativa que subjaz à ideia de “educação em direitos humanos” fundamenta-se em uma prática que visa levar, conduzir, encaminhar o indivíduo a descobrir, refletir e agir em um mundo onde existe algo que lhe é apresentado como “direitos humanos”. Mas, afinal, o que são direitos humanos? O questionamento quase sempre paralisa quem é inquirido, pela dificuldade de se apresentar, de imediato, uma resposta a uma ideia e uma prática social tão vasta e complexa.

Além disso, concorrem para esse entendimento preconceitos desqualificadores fundados no senso comum. Um dos mais latentes, que reduzem a sua universalidade, propõe que “direitos humanos são apenas para os humanos direitos”. Mesmo sem se saber o que eles são – e para que servem – faz-se um juízo de valor, atribuindo-os apenas aos humanos considerados “direitos” (ou “que andam na linha”, conforme um código moral que, muitas vezes, nem mesmo encontra-se sob o manto do direito). Nada mais equivocado e limitador.

Diante dessa dificuldade, e não por coincidência, um primeiro direcionamento das políticas públicas de educação em direitos humanos refere-se justamente à compreensão inicial da ideia de direitos humanos. Na base dessas políticas encontra-se o documento internacional de maior relevância para o tema, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela ONU em 1948.

Na consolidação de direitos originalmente propostos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – redigida ainda no calor da Revolução Francesa, em 1789, e onde foram gestados os ideais que possibilitaram a luta contra o arbítrio estatal do Antigo Regime, reconfigurando-o para um Estado de Direito –, reconstruídos e ressignificados historicamente desde então, o artigo 1º daquela declaração reafirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir entre si num espírito de fraternidade”.

Um artigo sintético, que exsurge trazendo os valores fundamentais associados à ideia de direitos humanos: a constatação de que TODOS os seres humanos são dotados de *dignidade* e de *direitos*¹, atributos que devem ser respeitados igualmente por todos e, como será visto, principalmente pelo Estado.

O atributo da dignidade refere-se, num argumento kantiano, à ideia de que o ser humano não deve ser tratado como meio – como instrumento para as aspirações ideológicas de nação ou quaisquer outras propostas instrumentalizadoras e objetivantes do ser humano –, mas como um fim em si mesmo, como um sujeito dotado de racionalidade, consciência e direitos.

Decorre da dignidade humana, dessa forma, o segundo atributo inerente a todo ser humano, o de ser considerado um sujeito portador de direitos. Mas de quais direitos? Direitos associados à condição humana, ou seja, direitos humanos. Condição em razão da qual se pressupõe que todos nascem livres e iguais. E que, por viverem em sociedade, devem agir entre si com fraternidade.

¹ Nesse sentido, o primeiro considerando, constante no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirma “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Os ideais plasmados e enunciados ao mundo durante a Revolução Francesa iluminam até hoje uma ideia básica, porém não menos fácil de concretizar: a construção de uma sociedade onde mulheres e homens sejam tratados como livres e iguais, e que ajam de forma fraterna entre si, sem distinção de raça, cor, sexo, orientação sexual, religião ou quaisquer outras formas de discriminação e preconceito. Esse é o desafio que se coloca desde então para a vida humana em sociedade e, por justamente objetivar regular a sociedade, de forma mais direcionada para as ações do Estado.

Esse é o mundo para o qual a educação em direitos humanos pretende encaminhar e guiar o indivíduo por meio de sua ação educadora. *Educação*, em si um direito humano², e *direitos humanos* relacionam-se numa prática mobilizadora, de natureza política, emancipatória, capaz de garantir e promover a dignidade e os direitos (dos seres) humanos.

Na concepção adotada pela Organização das Nações Unidas, essa relação é também imbricada num pertencimento mútuo, pois o direito à educação – previsto no artigo 26 (1ª parte) da Declaração Universal dos Direitos Humanos – pressupõe que a ideia de direitos humanos encontra-se indissociável dos propósitos da educação: “A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais” (Art. 26 - 1ª parte).

Justifica-se, portanto, o esforço e a mobilização estatais para se efetivar a educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades de educação. Pela sua relevância na promoção e na garantia dos direitos humanos, é possível identificar tratamento especial e direcionado à educação em direitos humanos na formação dos profissionais da segurança pública, em especial dos agentes policiais que, para o cumprimento de suas funções, são autorizados a usar legitimamente a força na solução das situações que lhes são apresentadas.

² Assim encontra-se enunciado no artigo 26 (1) da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito à educação.”

Tal relevância – e, mais que isso, necessidade – é evidenciada desde o momento histórico no qual os próprios direitos humanos estavam sendo enunciados, durante a Revolução Francesa, antes mesmo da criação de instituições policiais com características modernas³.

Alinhando-se ao contexto de ruptura política com o Antigo Regime, sua criação já estava prevista no artigo 12 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789: “a garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública; esta força é, pois, instituída para fruição por todos, e não para utilidade particular daqueles a quem é confiada”.

As questões da existência e da necessidade do emprego das forças policiais, bem como da situação em que se configuraria o seu mau uso, são colocadas de forma tão sucinta e precisa pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que nas comemorações de seu bicentenário, Étienne Picard (1991, p. 201-224) fez um notável comentário ao Artigo 12: “... pelo menos do ponto de vista dos constituintes de 1789, esse artigo enunciava numa frase de trinta e quatro palavras tudo o que é preciso saber, ou pelo menos esperar, da polícia num Estado de Direito”.

A primeira parte do artigo enuncia a necessidade e condição de legitimidade do uso das forças públicas, ou seja, a força pública é necessária para garantir os direitos do homem e do cidadão. E esses direitos, no contexto revolucionário de confecção da Declaração, são especificamente os descritos no seu Artigo 2º (“a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”).

Desde então, o sucinto artigo 12 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão mostra-se como paradigma para a atuação policial em países democráticos, vinculando-a ao respeito e garantia dos direitos humanos. Agora,

³ Apesar de existir desde a antiguidade grega, nem sempre o significado da palavra polícia esteve associado à sua concepção atual. Nem materialmente, referindo-se a “corpos de agentes profissionais, recrutados, nomeados e remunerados por uma autoridade pública” (MONET, 2011, p. 31); e nem funcionalmente, compreendendo a “possibilidade de utilizar a coerção física na ordem interna para manter certo nível de ordem e de segurança pela aplicação das leis e a regulação dos conflitos interindividuais” (MONET, 2011, p. 26). Foi no final do século XVIII que a concepção de polícia começa a ser estabelecida como atualmente se conhece, deixando de relacionar-se à ampla atividade estatal administrativa característica do modelo do Estado de Polícia (MONET, 2011, p. 26).

porém, não apenas vinculado à garantia dos restritos direitos humanos listados naquela Declaração, em 1789, mas também a toda a gama de outros direitos revistos e conquistados desde então, cristalizados nos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

A seguir serão apresentadas e sistematizadas – partindo do nível internacional, pela Organização das Nações Unidas (ONU), até a esfera federal brasileira – as principais políticas públicas de educação em direitos humanos. É preciso sistematizá-las, no tempo e no espaço, identificando dessa forma uma linha de continuidade entre os diversos esforços empreendidos pelo poder público para promover a educação em direitos humanos.

Ao percorrer esse trajeto será possível identificar suas diretrizes, princípios, conceitos e objetivos. De posse deles, pretende-se indicar os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos adequados à ação/tradução pedagógica no ensino policial, conforme objetivo geral desta pesquisa.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Se a primeira metade do século XX foi marcada pela ocorrência de duas guerras mundiais – à sombra das quais milhões de vidas humanas foram sacrificadas em campos de batalhas e em políticas de extermínio por regimes totalitários –, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o esforço global dirige-se à reconstrução das estruturas políticas, econômicas e sociais profundamente abaladas por aquele período belicista.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, alinha-se a esse esforço de recuperação civilizacional, assumindo o papel de reafirmação e universalização dos direitos humanos⁴. Três anos após a sua criação, a ONU

⁴ “A Declaração Universal dos Direitos Humanos, lançada em 10 de dezembro de 1948, fundou os alicerces de uma nova convivência humana, tentando sepultar o ódio e os horrores do nazismo, do holocausto, do gigantesco morticínio que custou 50 milhões de vidas humanas em seis anos de guerra. Os diversos pactos, tratados e convenções internacionais que a ela sucederam construíram, passo a passo, um arcabouço mundial para proteção dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2009, p. 15).

elaborou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um documento composto por trinta artigos que desde então se tornou a maior referência mundial sobre o tema, a partir do qual uma política mundial de proteção e garantia de direitos humanos passa a ser desenvolvida.

Como visto no tópico anterior, o direito a educação é incluído no rol daqueles trinta artigos como um direito humano. Além de enunciar a educação como um direito de todos, dá tratamento especial ao tema, apresentando, em seu artigo 26, segunda parte, o propósito ao qual se deve destinar o esforço educativo:

A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço ao respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas pela manutenção da paz (HAARSCHER, 1993, p. 174).

Além disso, a DUDH, em seu preâmbulo, conclama que todos os setores da sociedade, “tendo esta Declaração constantemente no espírito, se esforcem, através do ensino e da educação, para desenvolver o respeito por estes direitos e liberdades [...]” (HAARSCHER, 1993, p. 170). E educação e o ensino são, dessa forma, colocados como um meio, como um esforço humano que deve conduzir à conscientização e ao respeito dos direitos humanos.

Em 1994, iniciando uma marcante fase para educação em direitos humanos no mundo, a Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a “Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos”, entre 1 de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2004. De maneira geral, o documento reunia diretrizes e ações para esse período num empenho comum para que todos os setores da sociedade civil e todos os indivíduos “estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos”.⁵

⁵ Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf>. Acesso em: 07/09/2017.

2.2.1 Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

Em razão do destaque e do reconhecimento da importância da educação para a consolidação dos direitos humanos – e dando continuidade às ações desenvolvidas na década anterior (1994 a 2004) –, a ONU iniciou, no ano de 2005, um Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), com o objetivo de promover a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores do sistema de educação. Desde então o programa é desenvolvido em fases, com planos de ação específicos destinados para cada setor da educação:

1ª FASE: Plano de Ação (2005-2009)⁶

Dedicada à integração da educação em direitos humanos nos sistemas de educação primária e secundária.

2ª FASE: Plano de Ação (2010-2014)⁷

Objetivou promover a educação em direitos humanos para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares de todos os níveis.

3ª FASE: Plano de Ação (2015-2019)⁸

Dedicado a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas.

⁶ Plan of Action (2005 – 2009): “World Programme for Human Rights Education”, first phase. Publicado em 2006 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 07/09/2017.

⁷ Plan of Action (2010 – 2014): “World Programme for Human Rights Education”, second phase. Publicado em 2012 em Paris pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 07/09/2017.

⁸ Plan of Action (2015 – 2019): “World Programme for Human Rights Education” third phase. Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 07/09/2017.

Os documentos que compõem as três fases do PMEDH – traduzidos pelo Ministério da Educação e pelo Setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil – trazem conceitos, diretrizes práticas, metodologias e ações direcionados a fomentar e desenvolver programas nacionais na área de educação em direitos humanos, com as especificidades próprias de cada fase do programa.

De forma geral, contem elementos para a compreensão de educação em direitos humanos, acordada pela comunidade internacional, o que envolve o seu o conceito, abrangência, objetivos e princípios. Segundo o PMEDH, educação em direitos humanos pode ser definida como:

[...] quaisquer esforços de aprendizagem, educação, treinamento ou informação com vistas a construir uma cultura universal de direitos humanos, incluindo:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver de forma plena a personalidade e a dignidade humanas;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, o respeito pela diversidade, a igualdade de gênero e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias;
- (d) capacitar todas as pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito;
- (e) construir e manter a paz;
- (f) promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas (UNESCO, 2012, p.8).

Buscando delimitar as competências a serem desenvolvidas na educação em direitos humanos, estabelece a sua abrangência:

- (a) *conhecimento e habilidades* – aprendizagem sobre os direitos humanos e seus mecanismos de proteção, e aquisição de habilidades para aplicá-los de forma prática na vida cotidiana;
- (b) *valores, atitudes e comportamentos* – desenvolvimento de valores e reforço de atitudes e comportamentos que apoiem os direitos humanos;
- (c) *ação* – participação na defesa e na promoção dos direitos humanos (UNESCO, 2012, p. 8).

Os principais objetivos do programa envolvem ações relacionadas a: i) promover o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; ii) promover o entendimento comum, com base em instrumentos internacionais, de princípios básicos e metodologias de educação em direitos humanos; iii) assegurar o foco na educação em direitos humanos nos âmbitos nacional, regional e internacional; e iv) fornecer

um marco comum de ação coletiva para todos os atores relevantes (UNESCO, 2012, p. 9).

Ao dispor sobre os princípios das atividades de educação em direitos humanos, o PMEDH apresenta orientações interessantes como pressupostos metodológicos para a prática pedagógica:

- desenvolver as capacidades dos responsáveis, em particular de funcionários públicos, para cumprir suas obrigações de respeitar, proteger e realizar os direitos humanos daqueles que se encontram sob sua jurisdição;
- fomentar o conhecimento e a aquisição de habilidades para a utilização de instrumentos de direitos humanos locais, nacionais, regionais e internacionais, bem como de mecanismos para a proteção dos direitos humanos;
- utilizar pedagogias participativas que incluam o conhecimento, a análise crítica e habilidades para ações que promovam os direitos humanos e que levem em consideração a idade e as especificidades culturais dos alunos;
- fornecer ambientes de ensino e aprendizagem sem miséria nem medo, que promovam a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana;
- ser importantes para a vida diária dos alunos, envolvendo-os em um diálogo sobre caminhos e meios de transpor os direitos humanos expressos em normas abstratas para a realidade de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas (UNESCO, 2012, p. 10).

Especificamente em relação à educação em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares, o Plano de Ação da 2ª Fase do PMEDH (2010-2014) enfatizou a necessidade de uma formação profissional em direitos humanos para agentes do Estado que têm responsabilidade direta na proteção e na promoção dos direitos humanos das pessoas sob sua atuação. Além disso, desempenham papéis sociais relevantes para a consolidação desses direitos na sociedade e a eles são aplicáveis normas internacionais de direitos humanos que condicionam a sua atuação profissional.

Para a formação desses profissionais, o PMEDH estabelece estratégias, dentre outras, relacionadas à política de formação; aos processos e ferramentas de formação; e ao ambiente de trabalho e de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que “se o objetivo do treinamento é produzir o impacto desejado no comportamento e no desempenho profissional, ele deve ser claramente

apoiado e relacionado às políticas e às regras correspondentes na organização dos aprendizes ou da instituição” (UNESCO, 2012, p. 23), o PMEDH orienta algumas estratégias de políticas institucionais de formação policial:

- (a) revisar as políticas de formação continuada, certificando-se de que elas incluam a formação em direitos humanos, bem como destinar cursos obrigatórios específicos de direitos humanos durante a formação inicial;
 - (b) incentivar a adoção de políticas de formação integral dos direitos humanos relativos à formação inicial e durante os trabalhos, tendo esse treinamento como critério obrigatório para a qualificação profissional e a promoção;
 - (c) adotar políticas para recrutar e, especialmente, treinar os funcionários para lidar adequadamente com grupos vulneráveis, tais como crianças, mulheres, minorias, pessoas com deficiência, indígenas etc.
 - (d) no que diz respeito à institucionalização da formação em direitos humanos:
 - (i) o compromisso com a formação em direitos humanos de servidores públicos, agentes policiais e militares, não deve ser traduzido somente em cursos de formação de apenas um encontro, e para os funcionários selecionados, mas deve-se incentivar também a criação de estruturas de formação nacional sólidas, envolvendo as áreas em questão e os setores da sociedade que serão atendidos;
 - (ii) revisar o currículo disponível quanto à formação contínua, visando a integrar de forma explícita os princípios e as normas de direitos humanos em todos os assuntos relevantes, assim como desenvolver cursos de formação em direitos humanos, conforme o caso;
 - (iii) incentivar a criação de um centro de direitos humanos plenamente integrado às escolas de formação do serviço público, às escolas do governo, e também às escolas de formação das polícias civil e militar; [...]
- (UNESCO, 2012, p. 23-24).

Em relação aos processos e ferramentas de formação dirigidas ao público adulto, tais como servidores públicos, agentes policiais e militares, o PMEDH estabelece estratégias para garantir a eficácia da formação em direitos humanos. Tomando como base, portanto, experiências de educação para adultos, indica pressupostos metodológicos para a prática pedagógica na formação em direitos humanos que, pela relevância com o objetivo geral desta pesquisa, são aqui transcritos e posteriormente retomados:

- (i) especificidades do público** – a formação deve objetivar de forma direta e ser dirigida adequadamente ao público específico, sejam eles agentes policiais, profissionais de saúde, diplomatas, militares, profissionais de desenvolvimento etc. Um treinamento de avaliação de necessidades, envolvendo a instituição ou o grupo a ser treinado, deve ser organizado para: analisar as obrigações profissionais, experiências profissionais e pessoais, expectativas e aspirações dos treinandos, bem como seu nível de conhecimento sobre os direitos humanos e suas competências; definir objetivos específicos de aprendizagem (mudanças pós-formação desejadas quanto ao conhecimento, comportamento, atitudes e competências); elaborar estratégias de avaliação e, em particular, como a realização dos

objetivos de aprendizagem será mensurada, e avaliar outras atividades a serem implementadas;

(ii) conteúdo e prática relevante – decorre do princípio anterior, de que o conteúdo da formação deve abranger normas de direitos humanos e práticas que são diretamente relacionadas ao cotidiano dos treinandos. Os grupos profissionais devem não apenas saber o que são os direitos humanos, mas também como aplicá-los em situações da vida real. O conteúdo da formação deve, portanto, ser concebido com base nas funções do grupo profissional e na forma como serão aplicados os direitos humanos em suas atividades, enfocando também a questão dos direitos humanos nas profissões especificamente consideradas.

(iii) técnicas de treinamento participativo e sensibilização – os programas de formação devem dispor de uma variedade de técnicas criativas para a formação de adultos, garantindo, então, a participação ativa dos alunos, incluindo *brainstorming*, teatro, trabalhos em grupo, estudos de caso, debates e visitas a campo, se possível, com a utilização de recursos audiovisuais. Tarefas bem elaboradas podem sensibilizar os formandos quanto ao seu próprio potencial em comportamentos que violem os direitos humanos (por exemplo, no reforço da conscientização dos treinandos em suas atitudes ou comportamentos quanto ao preconceito racial ou de gênero) e na promoção e defesa dos direitos humanos;

(iv) aprendizagem entre pares (*peer-learning*) – muito mais pode ser realizado por meio de uma abordagem *peer-learning*, que caracteriza, por exemplo, a polícia e os militares sendo treinados por seus pares, em oposição ao modelo de treinamento tradicional professor-aluno. Esse tipo de abordagem assegura o acesso dos formadores à cultura profissional específica que envolve cada público. Simultaneamente, os treinandos deverão ser acompanhados e apoiados por especialistas em direitos humanos, garantindo assim que as normas de tais direitos sejam repetidas constante e consistentemente ao longo do processo de formação. Da mesma forma, as atividades de capacitação e de intercâmbio poderão ser promovidas entre os indivíduos do mesmo grupo profissional;

(v) o papel da autoestima – os treinandos adultos trarão para a formação seus conhecimentos profissionais e experiências práticas, que devem ser identificados e aprimorados em benefício do treinamento. Os formadores deverão, assim, tentar criar um ambiente na qual a troca de conhecimentos e experiências seja facilitada, o conhecimento profissional dos formandos seja reconhecido, e o orgulho profissional que reflete os princípios dos direitos humanos seja encorajado (UNESCO, 2012, p. 25-29).

Em referência ao conteúdo do treinamento – outra estratégia para garantir a eficácia da formação em direitos humanos – o PMEDH orienta o desenvolvimento de conteúdos distintos para servidores públicos, agentes policiais e militares, que reflitam seus diferentes papéis, responsabilidades e culturas institucionais/organizacionais (UNESCO, 2012, p. 27). Nesse sentido, estabelece que, para os policiais, o conteúdo da educação em direitos humanos deve abranger:

[...] as normas desses direitos relativas às funções policiais, tais como os métodos de investigação policial; a busca e a apreensão; a detenção e a prisão preventiva; o uso da força e de armas de fogo; o policiamento em desordens civis; os estados de emergência e conflitos internos; as medidas

de controle legal de multidões etc. Também deve focar grupos que necessitam de proteção especial, tais como jovens, mulheres, migrantes, refugiados e pessoas com deficiência. Dependendo do público-alvo, poderia ser incluída uma imersão nas perspectivas de direitos humanos em matéria de gestão policial, comando e controle, incluindo ordens permanentes; desenvolvimento de códigos de conduta; treinamento anterior ao e durante o serviço; processos de recrutamento equitativos e não discriminatórios; triagem de processos para novos recrutas; estratégias de policiamento comunitário, bem como o estabelecimento de mecanismos de queixas e a implantação de investigações imediatas e imparciais nos casos de violações dos direitos humanos (UNESCO, 2012, p. 27-28).

Em relação ao ambiente de trabalho e de aprendizagem, o PMEDH é enfático ao dispor que “a formação em direitos humanos somente pode acontecer em um ambiente no qual os direitos humanos são praticados” (UNESCO, 2012, p. 29). Para tanto, estabelece estratégias que podem ser implementadas nesses locais:

- (a) desenvolver e adotar políticas claras e comuns, tais como códigos de conduta e ética profissional para os funcionários, independentemente dos escalões que ocupem; códigos de prática para os empregadores, que incorporem explicitamente os padrões de direitos humanos em todas as áreas de trabalho; e cartas e estatutos sobre os direitos e as responsabilidades dos trabalhadores;
- (b) promover o reconhecimento e as conquistas dos direitos humanos por meio de eventos, competições, premiações e bolsas de estudos;
- (c) incentivar a interação entre agentes da lei, governo local e militares, e a comunidade em geral, incluindo a adoção formal de planos de ação (por exemplo, para combater o racismo, a discriminação, a violência de gênero etc.) (UNESCO, 2012, p. 29).

Resta por fim reconhecer que o PMEDH, por meio de seus Planos de Ação – atualmente em sua terceira fase de execução – constitui-se em um poderoso instrumento de fortalecimento e inserção da educação em direitos humanos nas políticas educacionais dos países membros da ONU.

Ao fornecer conceitos, diretrizes práticas pedagógicas, metodologias e ações para o desenvolvimento eficaz da educação em direitos humanos por governos e instituições públicas, o Programa aponta a educação como o caminho mais efetivo a se percorrer para a formação e a transformação da sociedade – nomeadamente na formação dos docentes e servidores públicos – que almeja uma cultura democrática e de proteção e promoção dos direitos humanos.

2.2.2 Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos

Ainda durante a execução da 2ª Fase do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, e na continuidade de esforços dirigidos à implementação da educação em direitos humanos nos países membros, a Assembleia Geral da ONU aprovou, em 2011, a “Declaração das Nações Unidas sobre Educação em Direitos Humanos” – Resolução A-66-137/2011⁹.

Ainda em seu prefácio, a Declaração reconhece “a importância fundamental da educação e formação em matéria de direitos humanos para a promoção, proteção e realização efetiva de todos os direitos humanos”. Ao longo de seus quatorze artigos, busca reafirmar e estabelecer mecanismos de compromisso dos Estados-membros da ONU para inserir e promover a educação e formação em direitos humanos nos respectivos sistemas formal e informal de ensino, em todos os níveis e formas de educação.

Além disso, a Declaração contribui para aprimorar o vocabulário e os termos relacionados à compreensão, à abrangência e à responsabilização da educação e formação em direitos humanos, ajudando a estabelecer os seus pressupostos teóricos. Nesse sentido, define a educação e formação em direitos humanos como um “conjunto de atividades educativas, de formação, de informação, de sensibilização e de aprendizagem que têm por objetivo promover o respeito universal pelo cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (Art. 2º).

Em complemento, na segunda parte do artigo 2º, a Declaração dá nova e significativa abrangência ao tema:

Art. 2º(2). A educação e formação em matéria de direitos humanos englobam:

⁹ A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos não possui ainda uma versão oficial para a Língua Portuguesa. Porém, uma versão não oficial é encontrada em *Compreender os Direitos Humanos – Manual de Educação para os Direitos Humanos*, elaborado pela *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro de Direitos Humanos - Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC). Disponível em: <http://www.fd.uc.pt/igc/manual/pdfs/manual_completo.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

- a) A **educação sobre os direitos humanos**, que inclui proporcionar conhecimento e a compreensão das normas e princípios de direitos humanos, dos valores que os sustentem e dos mecanismos que os protegem;
- b) A **educação através dos direitos humanos**, que inclui a aprendizagem e o ensino em respeito pelos direitos dos educadores e dos educandos;
- c) A **educação para os direitos humanos**, que inclui empoderar as pessoas para que gozem dos seus direitos e os exerçam, respeitem e defendam os direitos dos outros (sem grifos no original).

Dessa forma, as ações formativas e pedagógicas devem levar em consideração essas novas dimensões no planejamento e execução da educação e formação em direitos humanos.

Dentre os diversos compromissos adotados pelos Estados-membros – e que devem orientar as políticas públicas de educação em direitos humanos em seus respectivos territórios –, destaca-se, para os propósitos desta pesquisa, o disposto no Artigo 7º:

1. Os Estados e as autoridades governamentais competentes são os principais responsáveis pela promoção e garantia da educação e formação em matéria de direitos humanos, concebidas e implementadas através de um espírito de participação, inclusão e responsabilidade.
[...]
4. Os Estados e, quando aplicável, as autoridades governamentais competentes devem **garantir a formação adequada em direitos humanos** e, quando apropriado, em direito internacional humanitário e direito penal internacional, dos funcionários públicos, juízes, **agentes de manutenção da ordem pública e pessoal militar**, assim como promover a formação adequada em direitos humanos, de professores, formadores e outros educadores e pessoal privado a desempenharem funções por parte do Estado (Sem grifos no original).

Assim como ocorreu com o Plano de Ação da 2ª Fase do PMEDH (2010-2014), do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a Declaração dá destaque à garantia de uma formação adequada em direitos humanos para agentes do Estado que têm responsabilidade direta na proteção e na promoção dos direitos humanos das pessoas sob sua atuação.

Não se trata, portanto, de qualquer formação em direitos humanos, mas de uma *formação adequada*, o que pressupõe a aderência das ações formativas destinadas a esses profissionais aos princípios e diretrizes estabelecidas na Declaração e nos demais instrumentos acordadas pela comunidade internacional ou construídos pelos Estados por meio de autoridades governamentais competentes.

Assim, mostra-se relevante verificar como o esforço internacional sobre a temática de educação em direitos humanos reflete-se nas políticas educacionais adotadas pelas diversas instâncias do poder público no Brasil.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

2.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3

A mobilização do poder público nacional em torno da temática dos direitos humanos teve como marco inicial o lançamento da primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1, em 1996¹⁰. O programa foi revisto e atualizado no ano de 2002, com o lançamento do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-2¹¹. A terceira e atual versão Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 foi lançada em 2009¹².

As diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas do PNDH-3 encontram-se estruturados em seis grandes eixos orientadores¹³:

- Eixo Orientador I:
Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil
- Eixo Orientador II:
Desenvolvimento e Direitos Humanos
- Eixo Orientador III:
Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades
- Eixo Orientador IV:
Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência
- Eixo Orientador V:
Educação e Cultura em Direitos Humanos
- Eixo Orientador VI:
Direito à Memória e à Verdade

¹⁰ Decreto nº 1.904, de 13/05/1996, assinado pelo ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 08/09/2017.

¹¹ Decreto nº 4.229, de 13/05/2002, assinado pelo ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 08/09/2017.

¹² Decreto nº 7.037, de 21/12/2009, assinado pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 08/09/2017.

¹³ Conforme artigo 2º do Decreto nº 7.037, de 21/12/2009.

Seguindo a tendência mundial de tratamento especial dedicado à educação em direitos humanos, assim como a sua relação com a formação de profissionais da segurança pública, o PNDH-3 aborda essas temáticas em dois eixos orientadores (IV e V).

Dentro do Eixo IV - Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, a Diretriz 11: *Democratização e modernização do sistema de segurança pública* elenca, como um de seus objetivos estratégicos, a “promoção dos Direitos Humanos dos profissionais do sistema de segurança pública, assegurando sua formação continuada e compatível com as atividades que exercem”. Como será visto, a questão da formação policial em direitos humanos será disposta em outros compromissos institucionais de regulamentação e orientação sobre a temática.

As orientações para a educação em direitos humanos são encontradas no Eixo Orientador V: *Educação e cultura em direitos humanos*. Nesse ponto, o PNDH-3 dialoga com outro documento de referência sobre o tema, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado pelo governo federal no ano de 2006, a ser analisado no próximo tópico.

No PNDH-3 (Eixo Orientador V), duas diretrizes são relevantes para os propósitos desta pesquisa. A Diretriz 18 (Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos) elenca objetivos relacionados à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o que inclui a inserção e fortalecimento da educação em direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior, em instituições formadoras, assim como na educação não formal.

Na continuidade da orientação internacional sobre o tratamento dado à educação em direitos humanos, a Diretriz 21 do Eixo Orientador V preocupa-se de forma especial com a *Formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos, em todas as esferas de governo*. De maneira ainda mais específica, estabelece como objetivo estratégico a formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública, incluindo três ações programáticas:

- a) Oferecer, continuamente e permanentemente, cursos em Direitos Humanos para os profissionais do sistema de segurança pública e justiça criminal.
- b) Oferecer permanentemente cursos de especialização aos gestores, policiais e demais profissionais do sistema de segurança pública.
- c) Publicar materiais didático-pedagógicos sobre segurança pública e Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 201).

Como desdobramento dessa última ação, o Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, elaborou em 2014 a Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública, como será vista adiante.

2.3.2 Plano Nacional Educação em Direitos Humanos – PNEDH

Numa linha de continuidade que se inicia, no plano internacional, com o “Programa Mundial de Educação e Direitos Humanos” e com a “Declaração das Nações Unidas para a Educação e Formação em Direitos Humanos” e que, no plano nacional, desdobra-se no “Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3”, o poder público nacional mobilizou-se para a elaboração de um “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”¹⁴.

Em um trabalho conjunto, envolvendo um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – composto pela UNESCO, Ministério da Justiça, Ministério da Educação e a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos –, o PNEDH foi lançado em 2003, com a primeira edição publicada em 2006.

De forma geral, o Plano destaca “o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito” e se propõe a “estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos”, nomeadamente em cinco grandes áreas da educação: Educação básica; Educação superior; Educação não-formal; Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e Educação e mídia.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publicacoes-2013/pdfs/PNEDH.pdf>>. Acesso em: 08/09/2017.

Além disso, estabelece conceitos e princípios que consubstanciam os pressupostos teórico-metodológicos dirigidos à educação em direitos humanos. Assim, é possível identificar o conceito geral e o que se espera de uma educação em direitos humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2013, p. 17).

Quando dispõe sobre a capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança, o PNEDH a coloca como estratégica para a consolidação da democracia:

A consolidação da democracia demanda conhecimentos, habilidades e práticas profissionais coerentes com os princípios democráticos. O ensino dos direitos humanos deve ser operacionalizado nas práticas desses(as) profissionais, que se manifestam nas mensagens, atitudes e valores presentes na cultura das escolas e academias, nas instituições de segurança e de justiça e nas relações sociais (BRASIL, 2013, p. 40).

Percebe-se, portanto, que educação, direitos humanos e democracia encontram-se imbricados numa relação que requer atenção e tratamento especiais do Estado, com destaque para a formação e atuação de profissionais da área da segurança pública. Com o intuito de alinhar e estabelecer uma comunicação entre esses grandes temas, o PNEDH estabelece que, para esses profissionais, a educação em direitos humanos deve considerar alguns princípios, dentre os quais são destacados:

- leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e de segurança;
- consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e de segurança;
- estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos;

- promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 41-42).

Como será analisado, estes princípios encontram-se presentes nas ações formativas dos profissionais de segurança pública estabelecidas na Matriz Curricular Nacional, como, por exemplo, a transversalização de eixos articuladores e áreas temáticas dos direitos humanos.

2.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Ainda dentro do esforço de mobilização nacional em torno da temática da educação em direitos humanos, o Ministério da Educação – por meio do Conselho Nacional de Educação – aprovou a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, contendo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH¹⁵.

Com fundamento em todos os documentos, nacionais e internacionais, acima analisados, as diretrizes estabelecidas na Resolução são direcionadas ao sistema nacional de ensino e suas instituições (art. 1º). Essas diretrizes contêm premissas (pressupostos teóricos e metodológicos) importantes para a educação em direitos humanos.

Considera que a educação em direitos humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao “uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (art. 1º).

Estabelece que a finalidade da educação em direitos humanos é “promover a educação para a mudança e a transformação social” (art. 3º) e que o seu objetivo central deve ser “a formação para a vida e para a convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (Art. 5º).

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08/09/2017.

Outro aspecto de relevância, que se alinha às diretrizes anteriores, coloca a temática da educação em direitos humanos como tema transversal, que deve ser considerado na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e demais projetos e documentos relacionados ao planejamento e execução do ensino (Art. 6º).

2.4 A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AÇÕES FORMATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SEGURANÇA PÚBLICA

A Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão do Ministério da Justiça, atentou para a necessidade da construção de uma Matriz Curricular Nacional (MCN)¹⁶, cujo objetivo é ser um “referencial teórico-metodológico que oriente as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública independentemente do nível ou modalidade de ensino que se espera atender” (BRASIL, 2014, p. 17).

Composto por um documento amplo e pedagogicamente fundamentado, a MCN traz questões relativas à prática pedagógica, ao planejamento e à execução das ações formativas. Trata-se, portanto, de documento da maior relevância para o estabelecimento de pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados na formação policial, com destaque para a educação em direitos humanos.

É possível notar, de forma explícita, determinadas escolhas de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na formação dos profissionais ligados à segurança pública, dentre as quais é importante destacar:

- a opção por uma visão crítica da educação, comprometida com a concepção de que o profissional em formação é um ser que pensa, sente e age, situacionalmente [...];
- a abordagem curricular pautada no paradigma da complexidade que contemple a teoria e a prática articuladas pela inclusão da problematização, tendo as metodologias de ensino ativo como modelos de referência para gerar situações de aprendizagem que possibilitem a ‘transferência de conhecimento’, ou seja, a capacidade de aplicar conhecimentos prévios em novos contextos [...];

¹⁶ Após diversos processos de revisão e ampliação, a MCN chegou à sua última e atual versão em 2014.

- [...] uma prática pedagógica com visão global e interdisciplinar, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento/aquisição de competências;
- a necessidade de reflexões e discussões sobre o ‘currículo oculto’ presente nos rituais, práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, nos modos de organizar o espaço e o tempo da escola, e que conformam saberes não desejados no cotidiano escolar (BRASIL, 2014, p. 16).

Com fundamento nessas escolhas, a MCN propõe instrumentos pedagógicos que “permitam orientar as práticas formativas para as situações de trabalho em segurança pública, propiciando a unidade na diversidade, a partir do diálogo entre os eixos articuladores e as áreas temáticas” (BRASIL, 2014, p. 17)

Orienta, dessa forma, a construção de currículos a partir de quatro eixos articuladores¹⁷ (“conjunto de conteúdos transversais que permeiam as ações formativas”) e áreas temáticas (“conteúdos indispensáveis às ações formativas, que devem estar alinhados ao conjunto de competências cognitivas, operativas e atitudinais”). A temática dos direitos humanos integra tanto os eixos articuladores – revelando a sua dimensão transversal –, quanto as áreas temáticas – no desenvolvimento das competências a ela inerentes.

Com isso, busca-se com a MCN o desenvolvimento de competências específicas e necessárias ao agente de segurança pública, capacitando-o a responder adequadamente os desafios postos na área da segurança pública. Para atingir esses propósitos, a Matriz Curricular Nacional estabelece, portanto, um redirecionamento das diretrizes pedagógicas para um sistema de ensino profissional por competências¹⁸.

¹⁷ Eixos articuladores: (i) Sujeito e Interações no Contexto da Segurança Pública; (ii) Sociedade, Poder, Estado e Espaço Público e Segurança Pública; (iii) **Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública**; (iv) Diversidade Étnico-sócio-cultural, Conflitos e Segurança Pública (BRASIL, 2014, p. 41).

¹⁸ Segundo a MCN, competência é entendida como a capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual. Três conjuntos de competências são trabalhados na MSC: a) **competências cognitivas**: são competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da investigação e da organização do conhecimento. Elas habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, posicionar-se, comunicar-se e estar consciente de suas ações; b) **competências operativas**: são as competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente; e c) **competências atitudinais**: são competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das

Há, dessa forma, uma clara mudança na postura pedagógica, com o abandono na perspectiva exclusivamente conteudista¹⁹, fundamentada nos conhecimentos disponíveis em cada área de conhecimento, para uma proposta metodológico-pedagógica que fundamente as ações formativas (inicial e continuada). Com isso, deseja-se que “[...] os profissionais da área de segurança pública possam, de maneira autônoma e responsável, refletir e agir criticamente em situações complexas e rotineiras de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 18).

Ao redirecionar as diretrizes pedagógicas para um sistema de ensino profissional por competências, a MCN tomou como base o “Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: Perfil dos Cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública”, elaborados pela SENASP. Assim, as competências foram classificadas em três grandes grupos: cognitivas, operativas e atitudinais²⁰. Cabe ao processo de ensino, portanto, criar “[...] condições para que ocorra a mobilização das competências no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 37).

A MCN também estabelece os princípios que devem orientar as ações formativas para os profissionais da área da segurança pública, classificados em três grandes grupos: *princípios éticos* (ênfase na relação entre as ações formativas e a transversalidade dos direitos humanos), *princípios educacionais* (linhas gerais sobre as quais estarão fundamentadas as ações formativas) e *princípios didático-pedagógicos* (orientam as ações e atividades referentes aos processos de planejamento, execução e avaliação) (BRASIL, 2014, p. 37-38).

Os princípios éticos encontram-se fortemente relacionados à temática de direitos humanos e devem, na condição de princípio, embasar e direcionar todas as ações

potencialidades individuais; a conscientização de sua pessoa e da interação com o grupo; a capacidade de conviver em diferentes ambientes: familiar, profissional e social (BRASIL, 2014, p. 18).

¹⁹ “No sentido de valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não o simples acúmulo de informações, a Matriz Curricular Nacional fornece, no mapeamento das competências, nos significados dos eixos articuladores e das áreas temáticas, no desenho da malha curricular, nas diretrizes pedagógicas e na proposta metodológica, subsídios e instrumentos que possibilitam às instituições de ensino de segurança pública a planejarem as ações formativas (inicial e continuada)[...]” (BRASIL, 2014, p. 18).

²⁰ “É importante ressaltar que essas competências possuem uma relação estreita com os eixos ético, legal e técnico que, de acordo com Balestreri (1998), estão presentes na formação do profissional da área de segurança pública; com os Quatro Pilares da Educação propostos pela Unesco: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver; e com as dimensões do conhecimento: saber, saber fazer e saber ser” (BRASIL, 2014, p. 20).

formativas no sentido de: (i) “compatibilizar direitos humanos e eficiência policial” e (ii) “propiciar o acesso a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que valorizem os direitos humanos e a cidadania, enfatizando o respeito à pessoa e à justiça social” (BRASIL, 2014, p. 38).

Como um dos princípios educacionais, destaca que as ações formativas devem ser entendidas como “um processo aberto, complexo e diversificado que reflete, desafia e provoca transformações na concepção e implementação das políticas públicas de segurança, contribuindo para a construção de novos paradigmas culturais e estruturais” (BRASIL, 2014, p. 38).

Em relação aos princípios didático-pedagógicos, orienta a valorização do conhecimento anterior, possibilitando “a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social” (BRASIL, 2014, p. 39). Além disso, destaca a interdisciplinaridade e transversalidade como “duas dimensões metodológicas em torno das quais o professor pode utilizar o currículo diferentemente do modelo tradicional” (BRASIL, 2014, p. 39), possibilitando diversidade de interações e uso de situações de aprendizagem mais significativas.

Ao estabelecer orientações teórico-metodológicas, a MCN posiciona-se quanto à visão educacional pretendida no processo de ensino e aprendizagem dos profissionais da segurança pública, segundo a qual o ensino é entendido como um “processo que requer uma ação intencional do educador para que ocorra a promoção da aprendizagem, a construção/reconstrução do conhecimento e a apropriação crítica da cultura elaborada” (BRASIL, 2014, p.52).

O processo de aprendizagem, por sua vez, estruturado conforme um sistema de competências, refere-se à “construção/reconstrução do conhecimento”, o que envolve a articulação e mobilização das seguintes competências:

- **Cognitivas, aprender a pensar:** competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento e que habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar-se e a estar consciente de suas ações.

- **Atitudinais, aprender a ser e a conviver:** competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais - conscientização de si próprio - e da interação com o grupo e a convivência em diferentes ambientes: familiar, profissional e social.
- **Operativas, aprender a atuar:** competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente (BRASIL, 2014, p. 53).

Na proposta pedagógica trazida pela MCN, o processo de ensino e aprendizagem, inserido na formação destinada ao exercício da complexa função policial, não deve direcionar-se apenas para a dimensão do “saber”. É preciso também ações formativas preocupadas em desenvolver competências relacionadas ao “saber fazer” e ao “saber ser” da atividade policial.

Para ser condizente com essas propostas, a avaliação da aprendizagem precisa refletir toda essa concepção de educação. Deve ser processual e condizente com as competências que se deseja desenvolver:

[...] é preciso oportunizar situações de avaliação em que o discente possa tomar consciência de seus esquemas de pensamento, avaliação, decisão e ação e reconsiderar suas próprias ideias numa visão de aprendizagem como processo de reconstrução permanente, favorecendo esquemas de percepção que permitam opções inteligentes para o enfrentamento de incidentes críticos, a partir da elaboração de cenários que o auxiliem a formar novas competências (BRASIL, 2014, p. 65).

Não pode ser autoritária, nem um fim em si mesmo. Muito menos “bancária”, como uma espécie de extrato que do aluno se exige após depositar-lhe o conhecimento.

2.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA

Após o longo percurso espaço-temporal de mobilização internacional e nacional na construção de políticas públicas sobre a educação em direitos humanos, é possível agora sistematizar os pressupostos teórico-metodológicos que delas se depreendem – mesmo que de maneira resumida –, a fim de subsidiar a ação pedagógica a ser empregada na formação dos policiais. Não se trata de esgotá-los ou lista-los em

definitivo, mas sobre eles, e a partir deles, estabelecer uma reflexão de como deve ocorrer ação pedagógica a eles associada.

Pode ocorrer também que aspectos listados em um pressuposto também sejam pertinentes a outro, não sendo rígida a classificação. Outra vulnerabilidade de um quadro dessa natureza é a separação dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos, uma vez que ambos inter-relacionam-se no processo de ensino e de aprendizagem, não sendo possível, muitas vezes, considerá-los isoladamente. Todos esses aspectos são reconhecidos e devem ser levados em consideração no momento da análise de um quadro geral de referência dessa natureza.

Assim, o quadro contendo os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos *a priori* na introdução desta pesquisa é retomado, inserindo-se aspectos relevantes e caracterizadores daqueles pressupostos, retirados dos documentos e políticas públicas de educação em direitos humanos. Tais aspectos relevantes estão identificados com as siglas do documento ou da política pública que os estabeleceram, sendo negritadas as palavras e as expressões chaves de cada aspecto.

Sob o aspecto teórico, os pressupostos podem ser assim identificados:

QUADRO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA

Pressuposto teórico	Aspectos relevantes
1) Concepção/conceito	<ul style="list-style-type: none"> - Envolve quaisquer esforços de aprendizagem, educação, treinamento ou informação com vistas a construir uma cultura universal de direitos humanos; (PMEDH) - Relaciona-se ao conjunto de atividades educativas, de formação, de informação, de sensibilização e de aprendizagem que têm por objetivo promover o respeito universal pelo cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (DNUEFDH) - A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos; (PNEDH) - Refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e

	<p>cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas; (DNEDH)</p> <p>- Encontra-se inserida em uma visão crítica da educação, comprometida com a concepção de que o profissional em formação é um ser que pensa, sente e age, situacionalmente. (MCN)</p>
<p>2) Finalidades/objetivos</p>	<p>- A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço ao respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais; (PMEDH)</p> <p>- O objetivo do treinamento é produzir o impacto desejado no comportamento e no desempenho profissional; (PMEDH)</p> <p>- Relaciona-se com a consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e de segurança; (PNEDH)</p> <p>- Promover a educação para a mudança e a transformação social; (DNEDH)</p> <p>- Direciona-se à formação para a vida e para a convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário; (DNEDH)</p>
<p>3) Conteúdo/abrangência</p>	<p>- Envolve a aquisição e desenvolvimento de conhecimento e habilidades (aprendizagem sobre os direitos humanos e seus mecanismos de proteção, e aquisição de habilidades para aplicá-los de forma prática na vida cotidiana); valores, atitudes e comportamentos (desenvolvimento de valores e reforço de atitudes e comportamentos que apoiem os direitos humanos) e ações (participação na defesa e na promoção dos direitos humanos); (PMEDH)</p> <p>- conteúdo e prática relevante: o conteúdo da formação deve abranger normas de direitos humanos e práticas que são diretamente relacionadas ao cotidiano dos treinandos. (PMEDH)</p> <p>- A educação e formação em matéria de direitos humanos englobam a educação sobre os direitos humanos, (conhecimento e a compreensão das normas e princípios de direitos humanos, dos valores que os sustentam e dos mecanismos que os protegem); a educação através dos direitos humanos (aprendizagem e o ensino em respeito pelos direitos dos educadores e dos educandos) e a educação para os direitos humanos (empoderar as pessoas para que gozem dos seus direitos e os exerçam, respeitem e defendam os direitos dos outros). (DNUEDH)</p>
<p>4) Características aplicadas à formação policial</p>	<p>- O objetivo do treinamento deve ser o de produzir o impacto desejado no comportamento e no desempenho profissional; (PMEDH)</p> <p>- os treinandos adultos trarão para a formação seus conhecimentos profissionais e experiências práticas, que devem ser identificados e aprimorados em benefício do</p>

	<p>treinamento; (PMEDH)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e de segurança; (PNEDH) - Os profissionais da área de segurança pública devem, de maneira autônoma e responsável, refletir e agir criticamente em situações complexas e rotineiras de trabalho; (MCN) - compatibilizar direitos humanos e eficiência policial; (MCN)
5) Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento ao conhecimento e a aquisição de habilidades para a utilização de instrumentos de direitos humanos locais, nacionais, regionais e internacionais; (PMEDH) - Estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos; (PNEDH) - O ensino é entendido como um processo que requer uma ação intencional do educador para que ocorra a promoção da aprendizagem, a construção/reconstrução do conhecimento e a apropriação crítica da cultura elaborada; (MCN)
6) Papel da escola	<ul style="list-style-type: none"> - É preciso fornecer ambientes de ensino e aprendizagem sem miséria nem medo, que promovam a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana; (PMEDH) - A formação em direitos humanos somente pode acontecer em um ambiente no qual os direitos humanos são praticados. (PMEDH)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos referenciados.

Do ponto de vista metodológico, os pressupostos desejados para uma educação em Direitos Humanos direcionada à formação policial relacionam-se aos seguintes aspectos:

QUADRO 3 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA

Pressuposto metodológico	Aspectos relevantes
1) Construção dos currículos e conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos; (PNEDH) - Deve contemplar normas de direitos humanos relativas às funções policiais, tais como os métodos de investigação policial; a busca e a apreensão; a detenção e a prisão preventiva; o uso da força e de armas de fogo; o policiamento em desordens civis; os estados de emergência e conflitos internos; as medidas de controle legal de multidões etc. Também deve enfatizar grupos que necessitam de proteção especial, tais como jovens, mulheres, migrantes, refugiados e pessoas com deficiência; (PMEDH)

	<ul style="list-style-type: none"> - A temática da educação em direitos humanos como tema transversal, que deve ser considerado na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e demais projetos e documentos relacionados ao planejamento e execução do ensino; (DNEDH) - A abordagem curricular pautada no paradigma da complexidade que contemple a teoria e a prática articuladas pela inclusão da problematização; (MCN) - A partir de quatro eixos articuladores (conjunto de conteúdos transversais que permeiam as ações formativas) e áreas temáticas (conteúdos indispensáveis às ações formativas, que devem estar alinhados ao conjunto de competências cognitivas, operativas e atitudinais); (MCN) - Redirecionamento das diretrizes pedagógicas para um sistema de ensino profissional por competências; (MCN) - Propiciar o acesso a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que valorizem os direitos humanos e a cidadania, enfatizando o respeito à pessoa e à justiça social; (MCN) <p>O processo de aprendizagem, estruturado conforme um sistema de competências, refere-se à construção/reconstrução do conhecimento, o que envolve a articulação e mobilização de competências cognitivas, atitudinais e operativas. (MCN)</p>
<p>2) Relação professor-aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os formadores deverão, assim, tentar criar um ambiente na qual a troca de conhecimentos e experiências seja facilitada, o conhecimento profissional dos formandos seja reconhecido, e o orgulho profissional que reflete os princípios dos direitos humanos seja encorajado. (PMEDH)
<p>3) Metodologias e técnicas de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de treinamento participativo e sensibilização – os programas de formação devem dispor de uma variedade de técnicas criativas para a formação de adultos, garantindo, então, a participação ativa dos alunos, incluindo <i>brainstorming</i>, teatro, trabalhos em grupo, estudos de caso, debates e visitas a campo, se possível, com a utilização de recursos audiovisuais; (PMEDH) - Aprendizagem entre pares (peer-learning) – muito mais pode ser realizado por meio de uma abordagem <i>peer-learning</i>, que caracteriza, por exemplo, a polícia e os militares sendo treinados por seus pares, em oposição ao modelo de treinamento tradicional professor-aluno; (PMEDH) - Metodologias de ensino ativo como modelos de referência para gerar situações de aprendizagem que possibilitem a ‘transferência de conhecimento’, ou seja, a capacidade de aplicar conhecimentos prévios em novos contextos; (MCN) - Valorização do conhecimento anterior, possibilitando a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das instituições e do corpo social; (MCN) - A interdisciplinaridade e a transversalidade como duas dimensões metodológicas em torno das quais o professor pode

	utilizar o currículo diferentemente do modelo tradicional. (MCN)
4) Práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar pedagogias participativas que incluam o conhecimento, a análise crítica e habilidades para ações que promovam os direitos humanos e que levem em consideração a idade e as especificidades culturais dos alunos; (PMEDH) - Os alunos devem ser envolvidos em um diálogo sobre caminhos e meios de transpor os direitos humanos expressos em normas abstratas para a realidade de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas; (PMEDH) - Deve ser utilizada prática pedagógica com visão global e interdisciplinar, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento/aquisição de competências; (MCN) - A necessidade de reflexões e discussões sobre o 'currículo oculto' presente nos rituais, práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, nos modos de organizar o espaço e o tempo da escola, e que conformam saberes não desejados no cotidiano escolar; (MCN) - Deve possibilitar condições para que ocorra a mobilização das competências no processo de aprendizagem; (MCN)
5) Avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Situações de avaliação em que o discente possa tomar consciência de seus esquemas de pensamento, avaliação, decisão e ação e reconsiderar suas próprias ideias numa visão de aprendizagem como processo de reconstrução permanente, favorecendo esquemas de percepção que permitam opções inteligentes para o enfrentamento de incidentes críticos, a partir da elaboração de cenários que o auxiliem a formar novas competências. (MCN)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos referenciados.

De forma analítica, é possível perceber que todos esses documentos, construídos pelo poder público em nível nacional e internacional, alinham-se como referenciais para uma política consistente de educação em direitos humanos.

3 TEORIAS EDUCACIONAIS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS: EM BUSCA DE PROPOSTA(S) ADEQUADA(S) À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No capítulo anterior foi possível se chegar a um quadro referencial de pressupostos teórico-metodológicos envolvidos na educação em direitos humanos e, em especial, aquela direcionada às ações formativas para profissionais da segurança pública. Diante deles, é preciso refletir sobre as teorias educacionais e tendências pedagógicas encontradas na educação brasileira, identificando características e práticas que se alinhem ao que se pressupõe a educação em direitos humanos. Desconsiderar essa reflexão pode direcionar a ação educativa/pedagógica a caminhos não desejados para a educação em direitos humanos no ensino policial, conforme estabelecido nas políticas públicas sobre o tema.

Um primeiro passo na direção dessa reflexão consiste no questionamento sobre o que é a educação. Considerada de forma ampla, a “educação é, antes de tudo, uma prática educativa” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 9). Enquanto prática é substantivo, porém traz em si natureza de verbo, uma vez que essa prática envolve ação, movimento, condução a algum lugar. Etimologicamente, a palavra tem origem latina, *educare*, que por sua vez é composta de um prefixo, *ex* (fora), e um sufixo, *ducere* (guiar, conduzir, encaminhar).

Assim, a educação pode ser entendida como uma prática que conduz o indivíduo para fora de si, para o mundo exterior, lá onde se encontram as relações com o outro, com a sociedade e com a natureza. Pressupõe, portanto, que nesse processo de condução – auxiliado de forma intencional por outra ação, a pedagógica – há conhecimentos e saberes úteis à compreensão, contextualizada no tempo e no espaço, desse lugar exterior de coexistência com os demais seres humanos e a natureza.

A ação pedagógica, nesse processo, “está ligada ao ato de condução do saber” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 8), o que remete também à sua etimologia e significado original no contexto da Grécia Antiga: *paidos* (criança) e *agoge* (condução), o pedagogo como “condutor de crianças”, como aquele que, nessa condução ao saber, depara-se com “problemas metodológicos relativos ao *como ensinar*, a o *que*

ensinar e, também, quando ensinar e para quem ensinar” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 8).

Educar envolve, dessa forma, um deslocamento do indivíduo de seu interior para um mundo datado historicamente, localizado num contexto sócio-político-econômico específico – muitas vezes injusto e desigual – e cuja compreensão é condicionada por preconceitos²¹ herdados de uma tradição social. E, por conta disso, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2008, p. 43).

O esforço educativo associa-se à descoberta e ao posicionamento do indivíduo na sociedade em que vive. Se pensada dessa forma, “toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise de meio de vida concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p.35).

Algumas teorias educacionais desconsideram a análise crítica dessa relação entre a prática educativa/pedagógica e as características e condicionantes da sociedade na qual o indivíduo encontra-se historicamente inserido. Justamente por isso, por (des)considerarem as realidades sociais e as finalidades sócio-políticas da educação, as teorias educacionais são classificadas, conforme Saviani, (1989, p. 17), em dois grandes grupos: as teorias não-críticas e as teorias críticas.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de ‘teorias não-críticas’ já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais (SAVIANI, 1989, p. 17).

Associadas às teorias não-críticas – também chamadas por Libâneo (1985, p. 21) de “pedagogias liberais”²² e por Paulo Ghiraldelli Jr. (1987, p. 24) de “pedagogias

²¹ Na proposta da hermenêutica filosófica de Gadamer (2008), preconceitos, ou pré-compreensões, referem-se ao conjunto de crenças e valores presentes em determinada época e contexto, por meio dos quais é possível a compreensão.

²² “O termo liberal não tem o sentido de avançado, de democrático, aberto, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância

dominantes”²³ – encontram-se as tendências/vertentes pedagógicas que desconsideram as “determinações sociais do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1989, p. 27), a saber: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Cada uma dessas tendências pedagógicas traz consigo “pressupostos teóricos e metodológicos” (LIBÂNEO, 1985, p. 20) próprios. Mas seriam esses pressupostos compatíveis com os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos (identificados no capítulo 3)? A incompatibilidade é percebida, por exemplo, pelo desalinhamento dos aspectos relacionados à finalidade da educação, aos métodos didáticos, ao papel do professor e da escola, bem como aos conteúdos de ensino.

De forma geral, pela pedagogia tradicional, “a escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos” (SAVIANI, 1989, p. 18). Numa relação de autoridade, “o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para se assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 1985, p. 24). O diálogo não é, portanto, enfatizado no processo de ensino e aprendizagem.

Já a pedagogia nova (ou Escola Nova) considera “o aluno como centro do processo educativo; portanto a função do professor é de mero colaborador – ‘o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender’” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 26). Em oposição à pedagogia tradicional, faz um “deslocamento do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os processos pedagógicos; [...] do professor para o aluno [...]” (SAVIANI, 1989, p. 20). Ao promover esse deslocamento pedagógico, a pedagogia

da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é a manifestação própria desse tipo de sociedade” (LIBÂNEO, 1985, p. 21).

²³ “[...] as pedagogias dominantes no Brasil derivam das vertentes da Pedagogia Liberal Burguesa” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 24).

nova considera que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1989, p. 21).

Por sua vez, a pedagogia tecnicista empenha-se em “fornecer ao aluno informações objetivas e rápidas para o seu bom desempenho no trabalho, em testes ou exames” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 26). À educação compete organizar “o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 1985, p. 28-29). Para atender a esses fins ocorre novo deslocamento pedagógico, uma vez que “o centro do processo educativo não é nem o professor nem o aluno, mas sim os meios didáticos. São os manuais, os filmes, os slides, as cartilhas de ensino programado, os módulos de ensino que comandam o processo educativo” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 26).

Ao analisar os pressupostos envolvidos nas três principais vertentes pedagógicas que integram as teorias não-críticas, Saviani (1989, p. 21) sintetiza: “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Contudo, independente do ponto de vista pedagógico, todas as vertentes assumem uma postura de “neutralidade pedagógica”, pois nenhuma delas evidencia o papel de transformação social em benefício de classes sociais não dominantes (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 30).

Deslocando a análise do papel da educação do contexto da divisão de classes sociais (notadamente no contexto de luta de classes entre burguesia e proletariado, momento histórico em que essas teorias foram propostas), a necessidade do pressuposto da transformação social associada aos propósitos da educação em direitos humanos pode ser relacionada à promoção e à garantia de direitos humanos de minorias sociais, de grupos socialmente vulneráveis, cujos direitos (humanos) não necessariamente estão presentes no interesse majoritário. Afinal, é característica dos direitos humanos sua natureza emancipatória, ligada à garantia e promoção da dignidade e dos direitos humanos, como destacado no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “A educação deve visar o pleno

desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais”.

É preciso, portanto, que uma educação em direitos humanos comprometida com a transformação social – ou seja, com a justiça social, empenhada não na reprodução das desigualdades sociais, mas na construção de uma sociedade onde mulheres e homens sejam tratados como livres e iguais, e que ajam de forma fraterna entre si, sem distinção de raça, cor, sexo, orientação sexual, religião ou quaisquer outras formas de discriminação e preconceito – seja buscada em outras teorias e abordagens pedagógicas, cujos pressupostos teórico-metodológicos alinhem-se aos de uma educação em direitos humanos comprometida com a justiça social.

Essas teorias enquadram-se no grupo das “teorias críticas”²⁴, na classificação proposta por Saviani. São assim chamadas por se empenharem em compreender a “educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1989, p. 17). Destacam-se, nesse grupo: a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

A despeito da pertinência de muitas características das teorias críticas aos pressupostos de uma educação em direitos humanos, uma em especial será analisada de maneira mais detalhada: a pedagogia libertadora, na proposta de Paulo Freire. Pela envergadura de suas ideias e pelo forte comprometimento com a transformação/justiça social, essa análise orientar-se-á no sentido de identificar elementos congruentes com os pressupostos teórico-metodológicos de educação em direitos humanos e de que forma eles devem ser aplicados à prática pedagógica.

²⁴ Na proposta de Libâneo (1985, p. 21), essas teorias englobam a chamada “pedagogia progressista”. Já Ghiraldelli Jr. (1987, p. 26) as denomina de “pedagogias não dominantes”.

3.1 EDUCAÇÃO (LIBERTADORA) EM DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA

É possível notar no “horizonte histórico”²⁵ de Paulo Freire (1921-1997) a influência do contexto sócio-político-cultural em que vivia, principalmente quando exilado no Chile em virtude do regime ditatorial existente no Brasil, na década de 1960. Alinhado às teorias críticas da educação, Paulo Freire estabelece parâmetros entre a luta de classes (e outros conceitos políticos de esquerda) e uma teoria da educação comprometida com a práxis e com a mudança/transformação da realidade social, que, em sua visão, não é um dado naturalizado, isolado, mas construído culturalmente.

Constata-se, também, o seu esforço teórico na área da educação no sentido de denunciar a situação de opressão desumanizante provocada pela classe social que detém o poder (econômico, político e cultural) – que instaura uma violência que “fere a ontológica e histórica vocação dos homens, a de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 47) – e conscientizar as classes oprimidas de sua condição, para que então possam engajar-se no processo de transformação objetiva da realidade opressora e, conseqüentemente, libertar-se da condição de oprimidos.

Em “Conscientização” (1980), Paulo Freire demonstra sua preocupação epistemológica e crítica com a educação:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 25).

²⁵ O *horizonte histórico*, para Hans Georg-Gadamer (2008), é uma das estruturas fundamentais envolvidas no fenômeno da compreensão humana e vincula-se à situação hermenêutica do sujeito, na qual toda compreensão é historicamente situada, impossível de ser isolada, ou seja, “o homem ao interpretar qualquer fenômeno já possui antecipadamente uma pré-compreensão difusa do mesmo, um pré-conceito, uma antecipação prévia do seu sentido, influenciada pela tradição em que se insere” (PEREIRA, 2007, p. 28). O filósofo alemão constatou a importância e relevância dos pré-conceitos, das pré-compreensões – que em sentido amplo pode ser considerado o conjunto de crenças e valores presentes em determinada época e contexto – para a compreensão e a produção do conhecimento possível ao homem.

O acesso ao mundo pela educação, que se dá no ato de compreender a realidade, não está isento de influências culturais. Por isso, “a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 1980, p. 26). É preciso, portanto, que a conscientização seja um processo de tornar “o olhar mais crítico possível para a realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29). Com suas ideias, Paulo Freire influenciou profundamente as teorias críticas da educação.

Paulo Freire tem uma concepção existencial da educação, isto é, a partir de seu “horizonte histórico” é que é possível a compreensão do mundo: “Os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (FREIRE, 1980, p. 33).

A proposta de “educação como prática da liberdade” encontra sua gênese na contradição fática entre opressores e oprimidos, tema aprofundado por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, publicado originalmente em 1970. Sua busca é no sentido de identificar uma pedagogia libertadora, problematizadora, que possibilite aos oprimidos emergirem de uma situação de dominação e opressão. Afirma o autor que a pedagogia do oprimido é a “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 45), na qual possui suas raízes.

Portanto, nenhuma pedagogia libertadora pode ficar distante dos oprimidos. É por essa razão que essa pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. Isso porque é na contradição entre opressores e oprimidos que se instaura a violência que fere a ontológica e histórica vocação dos homens, a de *ser mais* (FREIRE, 2005).

Sob o pano de fundo da condição fática de opressores e oprimidos, Paulo Freire fará uma contundente crítica ao modelo tradicional de educação, ou seja, aquele fundamentalmente marcado pela narração, pela dissertação. Tal modelo implica um sujeito, o narrador, e objetos pacientes, ouvintes, os educandos. Paulo Freire irá

chamar essa perspectiva educacional de “concepção bancária de educação” (FREIRE, 2005). Acredita que a educação como libertação somente ocorre por meio da conscientização e da ação transformadora da realidade opressora por parte dos oprimidos, e não por uma doação de conhecimentos e valores que (retro) alimentam a situação de opressão.

Nessa “concepção bancária de educação”, Paulo Freire constata que a tarefa do educador é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração, ou seja, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). Por isso denomina essa concepção de educação como “bancária”, na qual o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

A técnica de ensino própria (e quase única) desse modelo é a aula expositiva, isto é, a exposição oral de conteúdos e ideias por parte do professor. Um monólogo que busca “depositar” nos discentes conhecimentos parcializados sobre determinadas “fatias” do conhecimento, sem uma reflexão dialógica e holística sobre a sua compreensão no mundo.

Por ser um monólogo, e, portanto, prescindindo do diálogo, as aulas expositivas típicas do modelo conteudista desconsideram também o “horizonte histórico” – apontado por Gadamer (2008) como estrutura fundamental da compreensão – daqueles que estão buscando compreender os direitos humanos e sua relação com a prática policial. Não há perguntas, somente respostas, que normalmente revelam apenas um aspecto, muitas vezes sem explicitar e expor ao debate as pré-compreensões que o orientam, desconsiderando tantos outros que poderiam ser pertinentes ao tema em exposição.

O autor identifica nessa relação manifestações instrumentais de ideologia da opressão, relacionando a relação educador-educando à relação opressor-oprimido. Assim, na concepção bancária de educação, apenas concebida como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica a superação dessa contradição. Pelo contrário, como um reflexo da sociedade

opressora, constituindo-se uma dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula essa contradição (FREIRE, 2005, p. 67).

Continuando sua crítica à visão “bancária” da educação, Paulo Freire aponta que nessa concepção “os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 2005, p. 68). A imposição de uma passividade, que tende a se tornar ingênua, impede a transformação da realidade, fazendo com que o ser humano se adapte à realidade parcial que fica restrita aos depósitos recebidos.

A “educação bancária”, segundo o autor, serve aos interesses dos opressores e jamais pode orientar-se no sentido da conscientização dos educandos, fazendo dos homens o seu contrário (o *ser menos*), domesticando-os. Além disso, nessa concepção há sempre uma conotação “digestiva” e a proibição ao pensar autêntico e verdadeiro (FREIRE, 2005, p. 73). A grande crítica funda-se na ausência de comunicação. O autor enfatiza que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Portanto, o pensar do educador não pode ser um pensar no isolamento, mas na e pela comunicação, mediatizados ambos, educador e educando, pela realidade (FREIRE, 2005, p. 74).

Paulo Freire aponta que a concepção “bancária” da educação tem servido como prática da dominação e, ao denunciá-la, chama a atenção para o fato de que os verdadeiros educadores não podem, na busca da libertação, servir-se dessa concepção, sob pena de se contradizerem em sua busca. E conclui afirmando que: “A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77).

Em contraposição à “educação bancária”, Paulo Freire propõe uma “educação problematizadora”, que, ao invés de ser um ato de depositar, ou de narrar, de transferir conhecimentos, deve ser tomada como ato cognoscente, instaurando uma relação dialógica educador-educando. Ou seja, a dialogicidade é a essência da educação problematizadora, que serve à libertação, enquanto que a “bancária” serve à dominação (FREIRE, 2005, p. 78). Notório é o alinhamento dessa perspectiva com

o pressuposto do diálogo a ser inserido nas práticas pedagógicas, conforme identificado nas políticas públicas de educação em direitos humanos.

A fim de superar a contradição educador-educando, a educação problematizadora utiliza-se do diálogo para realizar-se como prática da liberdade. E é através do diálogo que se opera essa superação, na qual “o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). Com isso, Paulo Freire lança uma de suas mais influentes citações: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Uma nova comparação da prática “bancária” com a educação problematizadora é ainda mais esclarecedora:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2005, p. 80).

Enquanto a concepção “bancária” insiste em manter ocultas as razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo, mistificando a realidade, a concepção problematizadora, comprometida com a libertação, empenha-se na desmitificação, estimulando a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade (FREIRE, 2005, p. 83).

Assim, a educação problematizadora funda-se no caráter histórico e na historicidade dos homens. Com isso, os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados e inconclusos, em e com a realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada (FREIRE, 2005, p. 83). A educação problematizadora reforça sempre a mudança, e propõe aos homens sua situação como problema; enquanto a “bancária” dá ênfase à permanência, ao fatalismo, impedindo a luta por emancipação. De forma coincidente, um dos propósitos da educação em direitos

humanos é o de ser uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos, com destaque para minorias sociais e grupos socialmente vulneráveis.

Em “Pedagogia do oprimido” Paulo Freire enfatiza a essência da educação como prática da liberdade: a dialogicidade. Ao fazer considerações sobre o diálogo, o autor aborda a importância da palavra, não em seu aspecto sonoro, mas em suas dimensões da ação e reflexão, ou seja, na práxis. O papel atribuído à palavra, portanto, ganha relevância, refletindo o existir humano. Nas palavras do autor: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90).

Percebe-se, logo, que a educação problematizadora requer que os sujeitos sejam capazes de dizer sua palavra, um direito de todos os homens, e não apenas dos opressores. E para pronunciar o mundo, o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Ou seja, “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p. 80), sem o qual não há o pensar verdadeiro, crítico, transformador da realidade e da contradição educador-educando.

Paulo Freire destaca que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, ou seja, a dialogicidade começa quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos. Portanto, na relação educador-educando, dialógica, problematizadora, o conteúdo programático da educação,

(...) não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 96-97).

Nesse ponto, pressupostos metodológicos da educação em direitos humanos evidenciam que os conteúdos de ensino devem levar em consideração as experiências anteriores dos alunos para, em um espaço mediado pelo diálogo, discutir e refletir sobre os preconceitos acerca de direitos humanos. No âmbito do ensino policial, isso se mostra essencial para desmistificar aspectos do currículo oculto que ronda o ensino policial.

Segundo o autor, é na realidade mediatizadora que se deve buscar o conteúdo programático da educação, momento em que devem ser buscados também os “temas geradores”. Bastante presente na obra de Paulo Freire, os “temas geradores” são assim chamados porque “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2005, p. 108).

E a investigação dos temas geradores é, portanto, a investigação dos homens referida à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. Enquanto na educação “bancária” o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, “na prática problematizadora, dialógica por excelência, esse conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 119). Nesse ponto, torna-se relevante haver, nos planos de ensino, mais espaço para o diálogo, com lacunas para serem preenchidas pelo educando, com “temas geradores” capazes de enfatizar suas percepções e experiências vividas sobre os direitos humanos, mobilizando-os para a transformação de realidades sociais.

A busca dialógica dos temas geradores enfatiza o que Paulo Freire pretende com seu projeto educacional libertador: que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, críticos de uma realidade que pode ser modificada por meio da tomada de consciência da sua situação de opressão e, principalmente, pela práxis da libertação. Isso somente pode ser alcançado por uma educação problematizadora, dialógica, e não “bancária”.

Aplicada ao ensino policial, a concepção “bancária” de educação tende a maximizar a situação de opressão denunciada por Paulo Freire, uma vez que não sensibiliza as forças policiais a empreender mudanças sociais, a proteger direitos de minorias, garantindo-se apenas os direitos dos dominadores, ou seja, daqueles que detêm a força política, econômica e cultural. Ao adotar essa prática educativa, desconsidera-se uma das dimensões dadas pela ONU à educação em direitos humanos, ou seja, a “educação para os direitos humanos, que inclui empoderar as pessoas para que

gozem dos seus direitos e os exerçam, respeitem e defendam os direitos dos outros.”²⁶

Romper com a concepção “bancária” da educação no âmbito do ensino policial é, portanto, uma necessidade na forma de compreender e conduzir a educação em direitos humanos. Caso contrário, pouco se fará além de reproduzir um sistema de dominação que se encontra presente desde antes da denúncia de Paulo Freire e ainda se perpetuará por muitos anos.

Assim, uma perspectiva teórico-educacional alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos requer um novo paradigma educacional a orientar e fundamentar as práticas pedagógicas no ensino policial. Uma pedagogia que seja comprometida com a condução do policial pelo mundo (ao mundo) onde há os direitos humanos, cujos saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) constituem-se poderoso instrumento de transformação social. Uma pedagogia que possibilite o diálogo, a reflexão crítica, a mobilização de saberes para uma prática policial comprometida com a emancipação dos sujeitos, dos oprimidos, e que se afirme, acima de tudo, como prática da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

²⁶ Artigo 2º da Declaração das Nações Unidas sobre Educação em Direitos Humanos.

4 TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Como foi possível constatar ao longo da pesquisa, existem teorias e metodologias que se depreendem das políticas de educação em direitos humanos estabelecidos pelo poder público. Consubstanciados em pressupostos teórico-metodológicos, sistematizados no segundo capítulo, visam orientar e direcionar a educação em direitos humanos, nomeadamente a prática pedagógica. Eles são relevantes, pois sobre pressupostos teórico-metodológicos distintos – estabelecidos *a priori* – a ação pedagógica pode conduzir a lugares incongruentes aos desejados pela educação em direitos humanos.

Além disso, uma reflexão sobre os caminhos para os quais conduzem a educação em direitos humanos mostrou-se relevante, por meio da análise de teorias educacionais e tendências pedagógicas. Afinal, que caminhos são esses? Como eles devem ser trilhados? Se a educação conduz o indivíduo para fora de si – para ver, atuar e sentir direitos humanos na prática – qual seria a melhor proposta de percorrer esse caminho (educação) ou de conduzir o aluno (pedagogia) a essa prática de educação em conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos de uma educação em direitos humanos? Um caminho foi apontado nos capítulos anteriores.

Contudo, isso não basta para o sucesso das políticas públicas de educação em direitos humanos. A questão que se coloca nesse momento mostra-se fundamental para esse êxito: diante daqueles pressupostos, e dos possíveis caminhos que conduzem a educação em direitos humanos, como se manifesta a ação pedagógica desenvolvida pelo professor e quais os fenômenos a ela associados?

A ação pedagógica pode ser compreendida como um processo de tradução que o professor faz desses pressupostos. Trata-se, portanto, de uma tradução pedagógica, isto é, da interpretação – e comunicação – que o professor faz dos conteúdos e dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nas políticas educacionais a ele impostas (como um código, uma linguagem) para a prática pedagógica com os

alunos, comunicando-se com eles por meio de outra linguagem, traduzida conforme a sua subjetividade.

Uma vez estabelecida essa analogia, que associa a prática pedagógica à ideia de tradução – e conceber o professor como um tradutor, que se coloca entre duas linguagens –, convém analisar as características dessa associação e em que sentido a ideia de tradução mostra-se pertinente para a reflexão da prática pedagógica.

4.1 TRADUÇÃO E PEDAGOGIA

A palavra tradução encontra-se comumente associada ao contexto de tradução de textos de uma língua para outra. Porém, é possível ampliar o seu emprego para além da tradução textual, ou mesmo atribuir-lhe uma concepção filosófica. Em sua etimologia latina, tradução provém do verbo *traducere*, “que significa conduzir para, fazer passar através de, atravessar, transportar. A tradução assinala assim o movimento de transposição, travessia ou passagem, e o tradutor é o transportador, aquele que faz passar” (DIAS, 2002, p. 96). Assim, “traduzir algo é transmitir esse algo através de um intervalo. [...] Uma das coisas específicas que pode ser transportada através de um intervalo é o sentido, tal como quando o sentido de uma palavra é transmitido a outra” (SALLIS, 2002, p. 171).

Percebe-se, desde já, a aproximação entre a ação de tradução, desenvolvida pelo tradutor, e a ação pedagógica, pelo professor. Em ambas há a condução em um processo de travessia, protagonizada pelo tradutor/professor, a quem será incumbida a tarefa de traduzir um texto (ou os sentidos desse texto) de uma linguagem para outra. Nessa analogia o professor surge como tradutor, que traduz a linguagem dos conteúdos de ensino para a linguagem de aprendizado dos alunos.

No contexto da tradução pedagógica, a travessia consiste no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor a interpretação e a comunicação subjetiva de uma linguagem estruturada conforme conteúdos e pressupostos estabelecidos *a priori* para a educação no contexto escolar em que ele atua. Por ser um ato de

tradução, essa interpretação passa, inexoravelmente, pela subjetividade do professor. Acentua-se, nessa travessia, “o caminho entre dois textos, sublinhando a dimensão pessoal do labor e do esforço, e mesmo a luta tantas vezes penosa, sem as quais o intervalo que medeia entre o original e a tradução nunca chegaria a ser transposto” (SERRÃO, 2002, p. 113).

Destaca-se, então, a subjetividade da tradução pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Não como um limitador desse processo, mas como sua condição de possibilidade. A figura do tradutor/professor assume, portanto, papel central na mediação dessas realidades e subjetividades. Afinal é o tradutor – o como não associar, o professor – que:

[...]

- transpõe pensamentos de uma língua para outra língua, transportando consigo essa mensagem;
- revela o pensado que foi dito (escrito) numa linguagem alheia, num espaço cultural distante, muitas vezes num tempo histórico longínquo;
- é símbolo e reflexo de um outro ser humano que deixa transparecer através de si mesmo;
- como agente comunicativo, transfere e conduz um texto para além de si, divulgando-o e ampliando o público dos leitores e conhecedores (SERRÃO, 2002, p. 118-119).

Em razão da subjetividade inerente ao tradutor – por seu vínculo a um determinado horizonte histórico –, o processo de tradução ocorre como num palimpsesto, ou seja, “um manuscrito, normalmente um pergaminho, que se raspa, apagando o que nele está escrito, para sobre ele escrever de novo” (DIAS, 2002, p. 102). Assim, justamente pelo seu filtro de subjetividade histórico-temporal, o tradutor encontra-se sempre na tensão de manter-se fiel ao texto original e reescrevê-lo sob novos horizontes de sentido:

O texto original reveste-se destas duas dimensões, quando insta todo intérprete a um constante regresso a si mesmo, mas, ao mesmo tempo, se apaga, para que o trabalho de interpretação – de tradução – possa seguir o seu curso, a sua “flecha de sentido”, para o futuro. É dessa forma que a dimensão de futuro está já inscrita no âmago do texto original, como uma “memória de futuro”, constituindo-se, por isso, o texto em patrimônio, tal como o palimpsesto se constitui em documento, no qual podem ser descobertas escritas anteriores, se houver uma permanente vivificação (DIAS, 2002, p. 102).

Porém, essa subjetividade não é livre para “apagar” o texto original, transformando-o em outro. O tradutor encontra-se, dessa forma, vinculado ao texto original, o que não

exclui a sua subjetividade no momento de escolher o melhor vocabulário e a melhor gramática para expressar, de forma contextualizada à linguagem traduzida, o melhor sentido do texto. Nessa decifração de sentido, “processando-se entre textos e entre sujeitos, a tradução ocorre fundamentalmente como uma operação de traduzir prévia ao acto final pelo qual se vem a tornar numa tradução, isto é, num texto traduzido” (SERRÃO, 2002, p. 113).

Da mesma forma, o professor encontra-se condicionado a sempre regressar ao texto original – e a si mesmo, revisitando suas pré-compreensões sobre ele e sua relação com os alunos –, em um movimento espiral contínuo, na busca da melhor interpretação e dos seus melhores significados para orientar a sua prática/tradução pedagógica. Esse constante movimento provem da ideia de que:

A tradução-interpretação decorre em dois planos complementares: primeiro como uma recondução à origem, mediante a tradução-conversão mental da palavra original em ideia; e, de novo, como tradução-tranposição da ideia na língua de chegada. Vai sucessivamente circulando entre esses dois planos: o que vai da língua original à ideia que a antecedeu e o que converte essa ideia já apreendida na língua do tradutor (SERRÃO, 2002, p. 117).

Se o professor não adotar uma tradução adequada, que coloque o aluno em contato com aquela linguagem original, a tradução pedagógica será falha e o texto original será lido com outro sentido.

Além disso, a tradução, como restituição de sentido de algo a ser traduzido a alguém, requer empatia: “o acto de traduzir fortalece uma relação entre dois seres pensantes que muito se beneficia se for acompanhado de uma identificação por empatia” (SERRÃO, 2002, p. 115). O tradutor coloca-se na condição de aproximar quem escreveu o texto original de quem o lerá por meio de sua tradução. No caso da tradução pedagógica há, portanto, um deslocamento de sentidos do texto original, que percorre o caminho que passa inevitavelmente pelo tradutor/professor, tem nos alunos o seu receptor intermediário, para alcançar, em definitivo, o receptor final, a sociedade, onde aquele texto deveria produzir seus resultados desejados.

Da mesma forma, essa aproximação, por envolver intencionalidades subjetivas distantes, reveste de empatia o ato de traduzir, considerado dessa forma como “um

meio privilegiado, único mesmo, de tornar próximo o distante, de decifrar um pensamento alheio, de realizar o processo de interpretação de modo inteiramente pessoal e dinâmico, através da assimilação em nós do pensamento do outro [...]” (SERRÃO, 2002, p. 115).

O mesmo deve ocorrer com a tradução pedagógica. O professor, como um tradutor que se coloca entre duas linguagens, deve aproximar-se empaticamente tanto da instituição – sujeito que a ele propõe os conteúdos e os pressupostos teórico-metodológicos traduzíveis –, na busca pelos sentidos adequados da tradução; quanto dos alunos, sujeitos aos quais são traduzidos, por meio de sua ação pedagógica compatível com aqueles sentidos.

Mas qual é o texto a ser traduzido no contexto da tradução pedagógica? Qual o seu vocabulário? Qual a gramática segundo a qual ele é estruturado e que permitirá compor uma nova linguagem, a ser traduzida para os alunos? Os pressupostos teórico-metodológicos da educação que se pretende empreender pela ação/tradução pedagógica compõem o texto, o vocabulário e a gramática dessa linguagem a ser traduzida pelo professor aos alunos.

Contudo, como esses pressupostos, na condição de premissas, são postos antes de a ação pedagógica ocorrer em sala de aula, podem ser desconsiderados no momento dessa ação – por desconhecimento da linguagem a ser traduzida – e/ou serem desvirtuados, caso não sejam traduzidos adequadamente pelo professor aos alunos – neste caso, por falha na tradução.

Ao traduzir uma linguagem que não guarda correspondência com o seu original, corre-se o risco, inevitável em razão da subjetividade inerente a qualquer tradução, de se ler outra obra, diferente da proposta original. No caso da educação em direitos humanos, uma obra escrita por muitas mãos, ao longo de muitos anos, fruto do esforço internacional e nacional de instituições públicas e organizações comprometidas com a divulgação, promoção e garantias desses direitos.

4.2 TRADUÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO POLICIAL

Ao se considerar, portanto, que os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pelas políticas públicas de educação em direitos humanos – e sistematizados no segundo capítulo – compõem o texto, o vocabulário e a gramática dessa linguagem a ser traduzida pelo professor aos alunos durante a sua ação/tradução pedagógica, faz-se pertinente indagar: quais os fenômenos envolvidos nesse processo que podem comprometer a tradução pedagógica, desvirtuando-a dos sentidos originais contidos naqueles pressupostos em relação ao ensino policial?

A reflexão mostra-se fundamental para o sucesso daquelas políticas públicas, uma vez que, como já se afirmou, destaca-se o papel do professor – e sua subjetividade – no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na sua tradução pedagógica. As escolhas, conscientes ou inconscientes, do professor para a sua prática pedagógica afetam diretamente o sucesso dessa tradução.

Por se tratar de fenômeno complexo e subjetivo, muitos fatores podem incidir sobre a tradução pedagógica feita pelo professor das políticas públicas de educação em direitos humanos no ensino policial. Sem a pretensão de esgotá-los, alguns serão aqui destacados.

Em primeiro lugar, o conhecimento do texto e da linguagem que será traduzida. Pode parecer óbvio, mas para se traduzir algo é preciso conhecer o texto e a linguagem pela qual ele será traduzido. Nesse sentido, a capacitação dos professores para o conhecimento aprofundado dos pressupostos teórico-metodológicos envolvidos na educação em direitos humanos é ponto crucial (Capítulo 2). Além disso, o professor precisa conscientizar-se das teorias educacionais e pedagógicas compatíveis com esses pressupostos, que formam a gramática das práticas educativas a serem utilizadas na tradução pedagógica. (Capítulo 3). Também, se o professor/tradutor participar de alguma forma da

construção das políticas educacionais da instituição a qual se encontra vinculado, seu ofício de tradução tende a ser mais fiel ao texto original.

Além disso, dois pressupostos essenciais para a educação em direitos humanos, repetidamente destacados nas políticas públicas sobre o tema, relacionam-se de forma direta ao processo de tradução pedagógica: o diálogo e a transversalidade.

Uma educação em direitos humanos, como visto, requer que a dialogicidade esteja presente nas práticas pedagógicas, como um canal privilegiado que se estabelece entre o professor/tradutor e o texto (conteúdo) a ser traduzido, no qual o aluno seja partícipe da construção de sentido dos conteúdos traduzidos. Ou, na linguagem de Paulo Freire, o texto – e seus sentidos –, em vez de ser “depositado”, passa a ser construído com a participação ao aluno, uma vez que a dialogicidade é a essência da educação problematizadora, que serve à libertação, enquanto que a “bancária” serve à dominação (FREIRE, 2005, p. 78).

O outro pressuposto, a transversalidade, requer que a temática de direitos humanos seja considerada como tema transversal na construção dos currículos. Assim, a tradução pedagógica não será realizada apenas pelo professor/tradutor responsável pela disciplina de direitos humanos, mas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, formando uma comunidade de tradutores das políticas públicas de educação em direitos humanos. Dessa forma, a temática passa a ser debatida de forma polifônica, numa pluralidade de vozes que amplifica e potencializa a tradução pedagógica no ambiente escolar.

A prática/tradução pedagógica da educação em direitos humanos sofre também influência direta de outras práticas pedagógicas concorrentes – que, em vez de contribuir para o processo de adequada tradução dos seus pressupostos teórico-metodológicos, desconsideram o texto a ser traduzido ou, de forma mais sutil, contrariam ou desqualificam a ideia a ser traduzida, como acontece com os direitos humanos.

É o caso, por exemplo, do currículo oculto, “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem

de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2001, p. 78). A atenção volta-se, então, para o ambiente escolar e as relações sociais nele estabelecidas. E a escola, por meio de sua equipe, passa a ter grande protagonismo também na tradução pedagógica. Envolvê-los na discussão sobre os pressupostos da educação em direitos humanos revela-se fundamental para o sucesso dessa tradução, o que se faz por meio de ações de uma gestão democrática e participativa:

Esta é uma forma possível de ação concreta que podemos por em prática envidando esforços no sentido de qualificar a participação de todos nas discussões envolvendo diversos grupos e interesses presentes em cada escola, questionando política, institucional e pedagogicamente nosso próprio trabalho (MACEDO *et al*, 2002, p. 61).

No ensino policial militar, as práticas sociais e pedagógicas relacionadas ao currículo oculto manifestam-se, por exemplo, no desvirtuamento de princípios militares, como a disciplina e a hierarquia, criando ambientes escolares muitas vezes opressores, não dialógicos e autoritários. Nesse sentido, a Matriz Curricular Nacional já evidencia:

[...] a necessidade de reflexões e discussões sobre o ‘currículo oculto’ presente nos rituais, práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, nos modos de organizar o espaço e o tempo da escola, e que conformam saberes não desejados no cotidiano escolar (BRASIL, 2014, p. 16).

Ambientes e práticas dessa natureza vão de encontro a um dos pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos identificado na pesquisa. Como foi observado, o PMEDH alerta para o relevante papel do ambiente de trabalho e de aprendizagem: “a formação em direitos humanos somente pode acontecer em um ambiente no qual os direitos humanos são praticados” (UNESCO, 2012, p. 29).

Além disso, o currículo oculto manifesta-se também quando o senso comum desqualificador dos direitos humanos adentra ao ambiente escolar e, nas vozes e práticas de seus funcionários e professores, concorre com a tradução pedagógica dos pressupostos teórico-metodológicos da educação que os afirma. É o caso de discursos com frases do tipo: “direitos humanos para humanos diretos”, “bandido bom é bandido morto”, “direito dos manos”.

Práticas pedagógicas dessa natureza, mesmo realizadas de forma não intencional, também exercem uma tradução pedagógica. Traduzem, contudo, um texto não autorizado, apócrifo, concorrente dos legítimos pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos oficialmente pelo poder público para a educação em direitos humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o percurso que vem do estabelecimento das políticas públicas para a educação em direitos humanos, estabelecidas pelo poder público, e vai à atuação do professor, por meio de sua tradução pedagógica, a pesquisa evidenciou aspectos relevantes a serem considerados para o ensino policial.

Em uma perspectiva deontológica da educação – relacionada ao “dever ser”, isto é, ao como a educação deve ser concebida e conduzida – foi possível constatar que há, em torno da educação em direitos humanos, pressupostos teórico-metodológicos que deve orientar a sua consecução. Esse foi o objetivo do segundo capítulo que, ao final, apresentou um quadro referencial desses pressupostos.

Constatou-se, grosso modo, que educação em direitos humanos é inserida em uma visão crítica da educação, comprometida com mudança de comportamentos e com a transformação social, que visa a promoção, proteção, e defesa dos direitos humanos. Envolve a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem comportamentos que fortaleçam os direitos humanos na prática social.

Para o seu sucesso, outros pressupostos devem ser considerados, dentre os quais: o papel da escola, em fornecer ambientes de ensino e aprendizagem que promovam a participação e gozo dos direitos humanos; a construção dos currículos e dos conteúdos, que considere aspectos como a transdisciplinaridade dos direitos humanos e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que valorizem os direitos humanos e a cidadania, enfatizando o respeito à pessoa e à justiça social; as metodologias e técnicas de ensino, que devem valorizar o conhecimento anterior e as metodologias ativas e participativas de ensino; práticas pedagógicas que possibilitem, por meio do diálogo, uma análise crítica da realidade em suas dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas, mobilizando competências para a promoção de justiça social; a avaliação da aprendizagem, condizente com as competências que se deseja desenvolver e que não deve ser um fim em si mesmo, mas um processo de reconstrução do saber; e a formação adequada do professor.

Ainda refletindo sobre como a educação deve acontecer, foi possível constatar – no capítulo 3 – que teorias e práticas pedagógicas, sobre diferentes pressupostos teórico-metodológicos, conduzem a objetivos e propósitos variados. Afirmou-se que a educação em direitos humanos alinha-se às características das teorias críticas da educação, cujos pressupostos aproximam-se daqueles de uma educação em direitos humanos comprometida com a justiça social. Dentre as teorias críticas, analisou-se a proposta de pedagogia libertadora, de Paulo Freire. Foram identificados elementos congruentes com os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos.

Contudo, aquilo que foi definido *a priori* para a educação em direitos humanos para o ensino policial – conforme os pressupostos teórico-metodológicos identificados, bem como a teoria educacional e pedagógica capaz de compreender e conduzir adequadamente a educação em direitos humanos – não é capaz, por si só, de alcançar a realidade dos alunos. Torna-se necessário, portanto, outro olhar: aquele direcionado para o professor e sua atuação pedagógica.

Nesse sentido, a pesquisa buscou também analisar uma perspectiva ontológica de educação, relacionada ao “ser”, ou seja, da educação *a posteriori* de seus pressupostos, como ela ocorre na realidade prático-pedagógica do professor com os alunos. A análise não envolveu pesquisas de campo, de como essa educação ocorre em um determinado contexto concreto, isto é, em escolas e academias de polícia. Mas enfatizou fenômenos relacionados à tradução pedagógica realizada pelo professor diante daqueles pressupostos. Percebeu-se que as questões conceituais e um diagnóstico das políticas públicas educacionais sobre educação em direitos humanos para o ensino policial ainda se mostravam necessárias ao adequado tratamento do tema. Contudo, um novo caminho se abre a pesquisas de campo, cujo suporte e itinerário inicial foi por esta trilhado.

No capítulo 4, defendeu-se a ideia de que a ação pedagógica pode ser compreendida como um processo de tradução que o professor faz dos conteúdos e dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nas políticas educacionais a ele impostas (como um código, uma linguagem) para a prática pedagógica com os alunos, comunicando-se com eles por meio de outra linguagem, traduzida conforme

a sua subjetividade. Associou-se, dessa forma, a prática pedagógica à ideia de tradução, concebendo o professor como um tradutor, que se coloca entre duas linguagens, desvelando o seu protagonismo para o sucesso as políticas educacionais estabelecidas.

O texto a ser traduzido pelo professor encontra-se nos pressupostos teórico-metodológicos da educação que se pretende empreender. Nele estão contidos o vocabulário e a gramática dessa linguagem a ser traduzida pelo professor aos alunos. O problema passa a ser a não correspondência dessa tradução ao texto original, que pode ser corrompido, por falha na tradução, ou mesmo pelo desconhecimento da linguagem a ser traduzida.

Destacou-se a necessidade de reflexão sobre a responsabilidade do professor no momento de sua tradução pedagógica. Afinal, em razão de suas escolhas, conscientes ou não, corre-se o risco – inevitável em razão da subjetividade inerente a qualquer tradução –, de, por intermédio de sua interpretação equivocada, algo se perder na tradução e os alunos lerem outra obra, diferente da proposta original.

Assim, a questão da subjetividade – menos como limitadora e mais como uma condição de possibilidade para a educação – reveste-se de importância significativa para o processo de ensino e aprendizagem conforme os pressupostos desejados *a priori*.

É preciso, portanto, identificar e refletir sobre os fatores que podem incidir na tradução pedagógica feita pelo professor das políticas públicas de educação em direitos humanos no ensino policial. Alguns aspectos foram analisados, como, por exemplo: o conhecimento do texto e da linguagem que será traduzida; a dialogicidade presente nas práticas pedagógicas; a transversalidade da temática de direitos humanos, aumentando a comunidade de tradutores das políticas públicas de educação em direitos humanos; e a atenção às concorrentes práticas pedagógicas, como o currículo oculto, que contribuem para traduzir um texto apócrifo sobre os direitos humanos.

Por fim, ao relacionar os pressupostos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos com a tradução pedagógica realizada pelo professor no ensino policial, busca-se compreender a educação em direitos humanos como ela *deve ser* e como ela *é*, associando aspectos deontológicos e ontológicos da educação, indissociáveis em razão da subjetividade do professor, inerente ao processo de tradução pedagógica. Afinal, a ciência pode construir, por meio de suas leis, um telescópio com capacidade para ver estrelas. Contudo, ele sempre deve ajustar-se à natureza do olho humano.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, 2012a.

_____. **Estudo Profissiográfico e Mapeamento de Competências: Perfil dos Cargos das Instituições Estaduais de Segurança Pública**. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2012b.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

_____. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área da segurança pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

DIAS, Isabel Matos. Tradução: palimpsestos e metamorfoses. In: **Heidegger, Linguagem e Tradução: Colóquio Internacional, Março 2002 / Organização Irene Borges-Duarte, Fernanda Henriques, Isabel Matos Dias**. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADAMER, Hans Georg-. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é a pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HAARSCHER, Guy. **A filosofia dos direitos do homem**. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (org). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e Sociedades na Europa**, trad. Mary Amazonas Leite de Barros, São Paulo, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 07/09/2017.

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos**. *In*: Compreender os Direitos Humanos – Manual de Educação para os Direitos Humanos, elaborado pela lus Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos - Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC). Disponível em: <http://www.fd.uc.pt/igc/manual/pdfs/manual_completo.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

PEREIRA, Rodolfo Viana. **Hermenêutica filosófica e constitucional**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

PICARD, E. *Commentaire de l'article 12 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. **Les Cahiers de la sécurité intérieure**, n. 5, 1991.

SALLIS, John. Sobre tradução: de Platão a Heidegger. *In*: **Heidegger, Linguagem e Tradução**: Colóquio Internacional, Março 2002 / Organização Irene Borges-Duarte, Fernanda Henriques, Isabel Matos Dias. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

SERRÃO, Adriana Veríssimo. Entre a vivência e os princípios: algumas notas sobre o acto de traduzir. *In*: **Heidegger, Linguagem e Tradução**: Colóquio Internacional, Março 2002 / Organização Irene Borges-Duarte, Fernanda Henriques, Isabel Matos Dias. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. **Plan of Action (2005 – 2009): World Programme for Human Rights Education, first phase**. Publicado em 2006 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 07/09/2017.

_____. **Plan of Action (2010 – 2014): World Programme for Human Rights Education, second phase**. Publicado em 2012 em Paris pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 07/09/2017.

_____. **Plan of Action (2015 – 2019): World Programme for Human Rights Education, third phase.** Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 07/09/2017.