

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS

OS DIREITOS HUMANOS
DOS POLICIAIS



Célia Rique
Maria de Fátima de Souza Santos
(Organizadoras)



Edições Bagaço
2004

© Gajop

Capa:
Ricardo Rique

Revisão do original e de provas
Maria Alves de Albuquerque

Apoio:



D597 Direitos humanos nas representações sociais dos policiais/Organização, Célia Rique e Maria de Fátima de Souza Santos; Prefácio de Pedrinho Guareschi; Posfácio de Marcos da Costa Lima. Recife: Bagaço, 2004. 214p.

Inclui bibliografia

1. Direitos humanos – Brasil. 2. Representações sociais. 3. Relações entre civis e militares. I. Título

CDU - 342.7

CDD - 323.4

ISBN: 85-7409-767-5

Sumário

Prefácio	7
Introdução (<i>Célia Rique e Maria de Fátima de Souza Santos</i>)	11
1ª Parte	
Representações sociais no debate sobre direitos humanos	23
A ausência das Representações Sociais no pensamento e na ação em defesa dos direitos humanos (<i>Célia Rique e Maria de Fátima de Souza Santos</i>)	25
O “lugar social” do curso de direitos humanos para policiais (<i>Célia Rique</i>)	37
A pesquisa sobre representações sociais no curso de direitos humanos para policiais: recuperando o método (<i>Célia Rique, Elaine Aguiar, Maria de Fátima de Souza Santos e Maria de Nazaré Tavares Zenaide</i>)	75
2ª Parte	
Olhares sobre direitos humanos nas representações sociais dos policiais	115
Psicologia social, representações sociais e direitos humanos (<i>Maria de Fátima de Souza Santos</i>)	117
Identidade e direitos humanos: a prolongada crise da Polícia Militar (<i>Célia Rique e Maria de Fátima de Souza Santos</i>)	141
Educação em direitos humanos: o educador que precisa ser educado (<i>Maria de Nazaré Tavares Zenaide</i>)	157
Entre a educação em direitos humanos e a educação para os direitos humanos: por uma mudança de perspectiva (<i>Ana Tereza Lemos-Nelson</i>)	179
Posfácio	205



Prefácio

Direitos Humanos sem equívocos

Tudo o que puder ser falado, escrito, pesquisado, discutido sobre Direitos Humanos, em nossa sociedade brasileira e neste momento histórico, é bem-vindo. A impressão que temos é de que, no campo dos Direitos Humanos, ainda estamos arranhando a praia como o caranguejo. Querem ver?

Como podemos explicar uma sociedade com a distribuição de renda mais desigual do mundo, em que menos de 1% das pessoas se apoderam de 50% da renda? E como entender uma sociedade em que 1% dos proprietários possui mais de 50% das terras? Tudo isso poderia ser assim caso uma coisa não interferisse na outra, isto é, se apesar de 1% dos brasileiros abocanhar 50% da renda, os outros 99% tivessem com que viver dignamente. E tudo bem que 1% dos proprietários possuía 50% das terras, mas que os outros 99% tivessem onde trabalhar e viver.

Mas não é esse exatamente o caso. Há, nessa questão, uma infeliz e inevitável *relação*! É com respeito a isso que gostaria de lançar uma provocação: de que *direito* estamos falando, e de que *humano* estamos falando. Gostaria de mostrar que ao falarmos de *direitos humanos* podemos estar implicados num enorme e desastroso equívoco.

Comecemos pelo *humano*. Não deveria ser segredo para ninguém que há diversas concepções de ser humano. A filosofia liberal define o ser humano como um *indivíduo*, isto é, alguém que é *um*, singular por um lado, mas (e isso é fundamental!) separado de tudo, não tendo nada a ver com os outros. Temos aí o endeusamento do indivíduo como

centro de tudo, que decide sobre tudo o que lhe convém ou não convém. Num outro extremo, temos uma concepção de ser humano como apenas “a peça de uma máquina”, parte de um todo; o que importa é o todo, o sistema, a organização, o partido, a instituição. É a concepção totalitária e coletivista em que ser humano permanece sujeito às veleidades do Estado, sem autonomia própria.

Finalmente, e é para isso que queremos chamar a atenção, o ser humano pode ser visto como pessoa = relação, isto é, alguém que é um, singular, mas que somente faz sentido à medida que é compreendido como a soma total de suas relações, um ser em contínua construção, processo infinito em realização. Nessa última visão, o ser humano se realiza à proporção que vai estabelecendo relações que vão constituindo sua subjetividade. Ele é singular, pois ao se relacionar recorta sempre retalhos específicos dessas relações, construindo, desse modo, uma colcha de retalhos absolutamente singular, que constitui o tecido de sua subjetividade. Ele é singular, mas sua subjetividade é feita de outros, é uma construção a partir dos recortes das relações estabelecidas.

E o *direito*? Direito, em latim, é *jus*. De *jus* vem *justiça*, *justo*. E justiça é uma relação. Ninguém pode ser justo *sozinho*. Eu sou justo no momento em que me relaciono com alguém, ou alguma coisa, e essa *relação* passa a ser justa ou injusta. E chegamos agora ao ponto central: conforme o conceito de ser humano que assumo, vou ter um tipo especial de *direito*. Assim, eu posso tomar “direito” como se fosse um predicado de um ser humano entendido como um *indivíduo*. Posso afirmar que ter casa, comida, etc. é um direito dos indivíduos. Poderia haver, então, indivíduos que os possuam e outros que não os possuam; mas se alguns os têm e outros não, essa é uma questão que não interfere no que seriam “direitos humanos”. Do mesmo modo, se alguém é entendido como “peça de uma máquina”, seus direitos estariam

garantidos no momento em que o *todo* - isto é, o sistema, o Estado, o partido, a organização - estivesse bem. Se o Brasil vai bem, tudo bem. As pessoas, nesse momento, não são mais que um “detalhe”.

Já bem diferente é o caso quando assumo o ser humano como pessoa = relação. Nesse momento, o direito, isto é, a justiça é uma relação, e alguém só poderá afirmar que é *justo*, ou seja, que existem verdadeiramente direitos, se a relação que se estabelece entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas for *justa*. O adjetivo *justo* (direito) não é mais um adjetivo que se pode aplicar a um indivíduo. Quando isso acontece, ele se torna um equívoco e uma ideologia, com a função de criar ou estabelecer relações assimétricas, enganadoras, justificadoras de uma situação de dominação e exploração. O verdadeiro e autêntico *direito humano* é sempre uma relação que se estabelece entre pessoas = relação, por isso mesmo, verdadeiramente *humano*, bem diferente do *humano* liberal e burguês, em que alguém pode ter tudo sem nunca se questionar sobre as necessidades e os sofrimentos dos outros, pois ele não tem nada a ver com eles.

As conseqüências disso são imensas. Ao pensar os “direitos humanos” de 1948, por exemplo, podemos questionar como é possível entender que haja direitos quando alguns têm seus *direitos* garantidos, mas a grande maioria das pessoas e povos viva em estado de pobreza e fome? Como explicar que dois dos seis bilhões de seres humanos vivam em estado de pobreza? Isso só é possível no momento em que entendo o ser humano como indivíduo, isto é, alguém que não tem nada a ver com os outros, isolado, separado de todo o resto.

Do mesmo modo, pode-se dizer que, para muitos, os “direitos humanos” estariam garantidos no momento em que o Estado, ou a instituição, estivesse bem, mesmo que milhões passassem necessidade. Sabemos pela história que, na prática, nesses casos sempre existiu uma elite que vivia

com muitos privilégios à custa de milhões que sofriam penúrias e exclusões. Voltemos ao início de nossa discussão. Como falar em autênticos *direitos humanos* numa situação como a nossa? É por isso que essa publicação é oportuna e bem-vinda. Cabe à psicologia, principalmente à psicologia social, desvelar imensas áreas em que as agressões aos direitos humanos são flagrantes. E a teoria das *representações sociais*, no cumprimento dessa tarefa, presta-se muito bem, pois recupera uma dimensão que muitas vezes permanece oculta a nosso olhar, e ajuda a penetrar no mundo misterioso do senso comum e das ideologias nas vicissitudes do cotidiano, em que os saberes populares se constroem e se reproduzem, tanto para a dominação como para a emancipação.

Pedrinho A. Guareschi*

Pontifícia Universidade Católica (PUC)/RS

Porto Alegre, dezembro de 2003.

*Professor da Faculdade de
Psicologia.
Doutor em Psicologia
Social e
Comunicação Social

Introdução

Numa realidade em que é flagrante a violação dos direitos individuais e coletivos, a proposta de aprendizagem de uma nova sociabilidade, que tenha como referência os Direitos Humanos (DH) e a cidadania, desafia a imaginação pela diversidade de contornos das formas assumidas, as quais ainda não estão bem percebidas pela educação para os direitos humanos. Nossa vida cotidiana é feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências de como as frases que dizemos e ouvimos naturalizam comportamentos, idéias, valores, formas de viver e de agir. Essas crenças arraigadas constituem as interpretações e justificativas daquilo que se torna verdade para os grupos sociais.

“A Amélia que era a mulher de verdade [...]” não é o único exemplo de como a música popular brasileira ocupa e reproduz o nosso imaginário social com os estereótipos da mulher, tomada como “deusa” ou como vilã e traidora das expectativas de seu parceiro amoroso. Não é diferente, na grande maioria das famílias brasileiras, a situação das crianças negadas pela crença “cala a boca, que menino(a) não sabe de nada!”. Essa exemplificação não é menor se analisarmos como a vida cotidiana é permeada por imenso anedotário sobre a suposta “burrice” do português e da mercantilização dominante no universo judaico quando se afirma que “judeu vende até a mãe”.

Essas manifestações assumem uma expressão cruel quando referidas à raça, como se ouve com frequência: “preto quando não suja na entrada suja na saída.” Mas

Célia Rique

Assistente social, membro da Coordenação Colegiada do Gajop, mestra em Serviço Social pela UFPE, coord.^a do Programa de Educação para a Cidadania e do *Projeto de Pesquisa sobre Representações Sociais*.

Maria de Fátima de Souza Santos

Doutora em Psicologia Social e prof.^a. do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE.

sobretudo essas manifestações de depreciação e negação presentes no sentido que atribuímos às relações com o *outro* parecem estar sintetizadas nas várias formas disfarçadas, ou não, do preconceito contra pobre na sociedade, traduzido na atitude de “superioridade”, sempre referida a pessoas reconhecidas como “gentinha” ou perjorativamente como “mundiça”. As tantas formas de desqualificação do outro encobrem a perversa negação de sua humanidade como sujeito e ser moral, o que significa desconhecer seu potencial de agente criador de normas éticas e parceiro na obediência às leis partilhadas e consentidas.

Em nosso mundo social, esse modelo de subjeituação dá sustentação à vida política marcada pela tendência de se considerar que a sociedade está hierarquizada em relações de mando e obediência e, desse modo, ninguém se relaciona com o outro de igual para igual; sempre um é superior ao outro. O uso da expressão “senhor doutor” é típica da ausência de poder político por parte da maioria da população que vivencia as formas de exclusão das decisões e ações políticas.

O exercício das formas despolitizadoras da política, seja pelas prerrogativas e privilégios de alguns, seja pelas formas de paternalismo e de tutela, inviabiliza a representação como ação política, dado que o governante no posto não é visto como alguém que nos deve prestar contas, mas como alguém que detém o poder para nos prestar um favor. As relações de poder, as dificuldades de constituição de sujeitos sociais pela sociedade civil e o não-reconhecimento de direitos dos cidadãos são questões imbricadas para uma forma de fazer política que se separa da sociedade para poder controlá-la.

Considerando a mediação que as instituições realizam na gestão dos interesses na sociedade e principalmente as mediações exercidas pelas instituições do aparelho do Estado nas decisões e nas ações políticas, justifica-se o espaço de estudo ocupado por esta coletânea uma vez que a segurança é um dos direitos humanos

mais fundamentais e a polícia é uma instituição com atribuição histórica, desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 com a responsabilidade de promovê-la.

É preciso apreender como uma teoria sobre as relações sociais, construída por policiais, permite tornar natural a ordem social, as divisões funcionais e hierárquicas, e, ainda, como a defesa dos valores sociais passa pela naturalização enquanto categorias descritivas da natureza humana, tornando os direitos humanos familiares ao senso comum da Corporação Militar.

Uma vez que as representações constituem os quadros no interior dos quais os sistemas de categorização adquirem sentidos funcionando como estabilizadores do meio e como redutores de novas aprendizagens, a pesquisa terá de dar conta de como a “novidade” direitos humanos ancora-se no real do grupo policial, revolucionando o sistema de pensamento e mudando o sistema de crenças e percepções; ou fazendo uso de seu aspecto rígido e conservador dos seus antigos quadros de pensamento.

São essas as questões que norteiam este livro. Foi buscando respondê-las que desenvolvemos um trabalho de pesquisa cujo produto final será apresentado agora.

O conjunto dos trabalhos está dividido em duas partes. A primeira parte refere-se às *Representações Sociais no Debate sobre Direitos Humanos*, com reflexões focalizadas em três artigos. O primeiro, **A ausência das representações sociais no pensamento e na ação em defesa dos direitos humanos** - em que Célia Rique e Maria de Fátima Santos refazem o percurso do debate teórico da base conceitual que explicita os elementos formadores das Representações Sociais (RS), vistos como processos cognitivos, regulados por fatores sociais -, e oferecem subsídios significativos para compreensão das condições favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem de uma nova sociabilidade que tenha como referência os direitos humanos e a cidadania.

Com “foco” na aprendizagem, as autoras buscam respaldo à compreensão da forma como se organizam os elementos constituintes das RS, que se tornam expressões de uma realidade vista como natural pela produção do sujeito. Mas o fundamental é apreender a funcionalidade específica dessas teorias na dinâmica das relações sociais e das práticas dos policiais, uma vez que essas representações desempenham as funções essenciais de formação de condutas e orientação das comunicações sociais para o grupo.

Considerando a complexidade dos fundamentos filosóficos dos direitos humanos e da noção de Cidadania, destacam o necessário esclarecimento da forma como se organizam os elementos constituintes dessas representações, vendo como tais elementos adquirem materialidade numa sociedade tão hierarquizada em relações de mando e obediência, favor e clientela, na qual o sentimento da representação pela igualdade social e política vai contra a corrente do mundo contemporâneo, visto que no país a exclusão social e a divisão são a norma e a regra.

Na tentativa de fazer a “ponte” entre as RS e a representação como ação política, reportando-se à idéia de que direito é poder, evidenciam que a maioria da população brasileira é desprovida de direitos, porque está desprovida de poderes. E se o processo de afirmação de direitos humanos passa pelo processo político no Brasil de constituição de poderes - populares, sociais e culturais - que se exprimem como poderes políticos, a possibilidade de uma política democrática exige a reformulação da sociedade brasileira pelo reconhecimento da diferença; pela possível diminuição da desigualdade; pela aceitação do princípio liberal da igualdade perante a lei. Mas respaldada pela justiça igualitária e pela compreensão de que o poder político é o exercício da soberania social.

Nessa perspectiva de pensar o poder não como uma lógica de força, mas como lógica da ação política, as autoras propõem pensar o Estado no Brasil que se

exerce e se realiza por meio da Instituição Polícia. Ao analisarem as construções simbólicas da realidade sociopolítica da polícia, as ditas “coisas de polícia” extrapolam os limites dos especialistas, para serem recolocadas como parte do amplo debate sobre cultura e democracia. Nesse sentido as outras destacou as implicações do compromisso com a remontagem das estruturas sociais voltadas para os DH, e, que no seu limite, é a própria remontagem da tarefa republicana de garantia dos direitos e, por conseguinte, dos direitos à segurança e justiça para todos por parte do Estado.

Com o segundo artigo **O “lugar social” do curso de direitos humanos**, Célia Rique reabre a discussão sobre o sentido da educação para os direitos humanos diante dos questionamentos em torno das possibilidades que o curso para policiais oferece à mudança de comportamento desse profissional na sociedade. Na busca desse sentido, o papel emancipador da educação remete ao contexto histórico cultural de constituição dos **sujeitos da ação educativa**, agentes da democratização da segurança. Entretanto, a tentativa de inteligibilidade da vida social não pode ocultar e silenciar as determinações materiais necessárias à vida social, e, nesse sentido, do ponto de vista concreto, temos de levar em conta todas as contradições, obstáculos e bloqueios à ação de um sujeito ético, seja sujeito individual, seja coletivo.

Na intenção de ressignificar o que se entende por cultura policial e, de forma conseqüente, levantar a discussão de como redimensionar a crescente violação aos direitos humanos, o item sobre o **lugar, a cultura e a condição de ser policial** coloca em foco a análise da polícia como instituição e a atividade policial como forma de intervenção do Estado. O entendimento sobre as instituições policiais pressupõe tanto uma compreensão de sua evolução histórica e de sua função no desenvolvimento político e social do País como uma compreensão das características próprias das matrizes culturais nas quais essas instituições estão imersas.

Em vista dos duplos (funcional e legal) objetos das representações sociais do sistema democrático, colocam-se desafios à sociedade civil para negociar normas institucionais que viabilizem uma nova relação da polícia com a sociedade. Na busca da conquista de espaços públicos para garantir a legitimidade de uma ação capaz de explicitar a noção de segurança como condição de exequibilidade de direitos humanos, a autora situa a indagação sobre a contribuição do **curso de direitos humanos como espaço de construção de um novo saber.**

Diante da complexidade social em que vivemos, torna-se necessária a idéia renovada de cidadania que incorpore elementos do *ethos* democrático - fundado no princípio geral de direito e baseado na ideologia dos direitos humanos - e seja respaldada pela ação educativa voltada para o desejado grau de coerência entre o grau de socialização política dos atores e as operações de um regime democrático. Portanto, para sedimentar a crença normativa na indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos, a fundamentação da educação está a exigir estudos sobre as representações da cidadania. Esse conhecimento permitiria compreender as estruturas comuns de conhecimento que constituem a base do consenso social e da compreensão dos esteios socioculturais que moldam e condensam as interações sociais, capazes de oferecer oportunidades para uma alternativa do modelo socialização.

É nesse escopo abrangente sobre as representações sociais que emerge uma pedagogia renovada, portadora da potencialidade do papel emancipador da educação e, portanto, capaz de inserir a prática educacional para os direitos humanos no âmbito ético da modernidade.

No terceiro artigo, **A pesquisa sobre representações sociais no curso de direitos humanos para policiais**, Célia Rique, Elaine Aguiar, Maria de Fátima de Souza Santos e Maria de Nazaré Zenaide refazem o percurso metodológico e o desenvolvimento da pesquisa realizada com policiais, considerando que a análise de

conteúdo é a técnica adequada à investigação de fenômenos na área da psicossociologia, especialmente no estudo da comunicação de massas, que serviu de referência à técnica fundamental para a construção de categorias para análise e interpretação de dados.

Como resultados da pesquisa, o artigo destaca os aspectos motivacionais que mobilizam os interesses dos policiais pelo curso de direitos humanos, destacando como essa intencionalidade - vista como objetivos, atitudes e desejos em relação ao curso - estaria associada a experiências individuais no contexto específico da corporação militar.

A análise detida e aprofundada sobre as representações sociais dos policiais oferece um mapa de como estão organizadas as referências comuns e as diferenças individuais das suas percepções sobre DH. Ao ordenarem as informações de modo a apreender como os policiais organizam as relações simbólicas nos vários domínios, isto é, as várias *dimensões constitutivas* do conceito de DH, as autoras oferecem enormes subsídios aos educadores para os DH ao explicitarem os desdobramentos do conceito associados aos valores e às crenças que os policiais desenvolvem na estruturação do seu ambiente social.

A segunda parte do livro, *Olhares sobre Direitos Humanos nas Representações Sociais dos Policiais*, reúne os artigos de diferentes autores, tendo em comum o entendimento desse campo de pesquisa como imprescindível à tarefa de aprofundar e deixar claro os modos de organização do pensamento de grupos sociais não somente como conteúdo, mas também como estrutura e forma cognitiva, expressão dos sujeitos policiais, que a constroem na sua relação com os processos simbólicos e ideológicos e com a dinâmica social.

No artigo **Psicologia social, representações sociais e direitos humanos**, a psicóloga Maria de Fátima de Souza Santos, baseada na perspectiva de Willem Doi-

se, reflete sobre as relações sociais como relações de interdependência entre os homens podendo assumir formas diversas em razão da cultura ou da diversidade de posicionamentos grupais. Nesse sentido, alguns princípios são institucionalizados em função do que se considera uma sociedade mais justa. A institucionalização desses “contratos de interdependência” é, em última instância, a institucionalização dos direitos de cada uma das partes envolvidas na relação.

Com base nessa perspectiva teórica, a autora reflete sobre o papel que teria a psicologia social na compreensão do modo como esses princípios são transformados em uma forma social de pensar o homem e seus direitos em diferentes contextos sociais, contribuindo para o estudo e para a possibilidade de efetivação dos direitos humanos. Dentre os diversos aportes teóricos da psicologia social, destaca a teoria das representações sociais, que possibilita a compreensão dos aspectos psicossociais que se manifestam nas relações interpessoais e intergrupais.

Nessa perspectiva, estudar as práticas de violação dos direitos humanos, por exemplo, remeteria necessariamente ao papel das representações sociais como organizador simbólico dessas práticas. Partindo dessa perspectiva teórica, analisa alguns dados da pesquisa realizada com os policiais, levantando algumas hipóteses e apontando a necessidade de novas investigações.

O artigo **Identidade e direitos humanos: a prolongada crise da Polícia Militar** traz à tona a discussão sobre a insatisfação dos jovens policiais com sua formação educacional, vista como expressão de um dos aspectos mais visíveis da crise de identidade vivida pela Polícia Militar (PM). Para compreender a dimensão da crise e seu reflexo na formação dos policiais, as autoras Célia Rique e M. Fátima Santos, fazem uma análise do percurso histórico dos papéis desempenhados pelos policiais militares como intervenção institucio-

nal do Estado brasileiro. Nessa mesma linha, destacam que essa crise de identidade vem propiciando uma análise do processo formativo da Polícia Militar.

Depois da Constituição de 1988, as exigências de reforma da polícia traz para o cenário a discussão dos modelos de capacitação do policial. Dentre os diferentes modelos, os cursos sobre Direitos Humanos ocupam um lugar privilegiado uma vez que propiciam o debate sobre a condição de ser policial, ator e sujeito em interação com os outros atores e com a instituição da qual participa. No contexto dessa discussão, necessariamente, vão emergir as diferentes dimensões da realidade individual e coletiva, as questões relativas às concepções e vivências profissionais, expondo claramente a tensão existente entre a condição de ser cidadão/policial. Ao abrir espaço para a discussão sobre a natureza desses conflitos, os cursos sobre Direitos Humanos abrem, também, espaço para a reconstrução dessa identidade profissional.

Os dois últimos artigos têm como foco de discussão a educação em direitos humanos. No artigo **Educação em direitos humanos**, a psicóloga e educadora Maria de Nazaré Tavares Zenaide - problematizando as questões da ação pedagógica entre os policiais militares - revela o dilema ético que se explicita na relação de sua condição de profissional de polícia com a de condição de ser pessoa e cidadão. Apoiada nos dados demonstrados na pesquisa de representações sociais dos policiais sobre direitos humanos, objeto de discussão do primeiro artigo desta coletânea, Zenaide argumenta que, para o profissional de polícia, a representação de que a condição de profissional sobrepõe a condição de ser pessoa e a condição jurídico-política de ser cidadão revela, de certo modo, que a estrutura social excludente leva essas dimensões a tomar significados distintos para os policiais.

É com esse foco de análise que o artigo abre a discussão sobre a posição do educador na relação com

o educando, afirmando que esse processo de ensino-aprendizagem pode ser utilizado como lugar de reprodução do sentimento de exclusão do policial diante das relações hierárquicas e autoritárias da corporação, ou como lugar de educação em direitos humanos.

Na explanação da sua proposta metodológica – Da pessoa ao cidadão reivindicado –, o exercício educativo de facilitar para o policial a releitura de sua dimensão humana amplia-se com as possibilidades criadas pelo processo educativo de fazer essa percepção transcender para a condição de ser cidadão e, desta, para a de agente e ator da política de segurança pública. Esse processo pedagógico, dialógico e essencialmente humano, está apoiado no pressuposto de que:

se os direitos humanos se apresentam como uma nova direção ético-social, seu arcabouço teórico e prático dirige-se a um novo horizonte, trazendo consigo elementos de críticas e, ao mesmo tempo, de orientação para a atuação da polícia em relação à sociedade e desta em relação à polícia.

A cientista política Ana Tereza Lemos-Nelson, no artigo **Entre a educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**, faz um balanço crítico das atuais perspectivas da educação em direitos humanos marcadas pelos enormes limites apontados pelos educadores dessa prática educativa para policiais. Diante da descrença sobre o potencial transformador do ensino de direitos humanos em face da deterioração do arcabouço formal-constitucional brasileiro e dos índices de violência na sociedade, levanta um contraponto às idéias presentes nos textos dos educadores em DH, afirmando:

Não são essas experiências de intervenção, de maneira nenhuma, formas diminutas de mudança [...] Abrir uma instituição total para o debate com a sociedade e com

as idéias democráticas é, sem dúvida, uma conquista à qual não se pode renunciar. Compare-se a instituição policial, em sua totalidade, com as penitenciárias, por exemplo, onde essa intervenção não ocorreu, e verificaremos a distância civilizacional que hoje as separa.

Lemos-Nelson se propõe a recolocar a questão com a distinção “entre a educação em direitos humanos e a educação para os direitos humanos” de forma que - compreendendo os objetivos e instrumentos de cada uma dessas propostas - se possa potencializar o esforço, colocando-o no interior de um programa político em longo prazo.

Com este livro - **Direitos humanos nas representações sociais dos policiais** -, o Gajop pretende ampliar o espaço público para a reforma das Polícias brasileiras com o debate dos aspectos formativos dos policiais à luz dos princípios dos direitos humanos e da cidadania.

E já é voz corrente que se deve melhorar a instrução e o ensino ofertado aos policiais militares, mas, ainda, não há consenso quanto as formas pelas quais essas mudanças deverão ocorrer. É nesse sentido que a contribuição do estudo das representações sociais em direitos humanos deverá alimentar o debate capaz de desnaturalizar o imaginário marcado pela histórica Polícia a serviço do Estado, diante do desafio de se afirmar um perfil do policial que reflita sua função pública na sustentação das garantias individuais e coletivas dos cidadãos.

E a teoria das *representações sociais*, no cumprimento dessa tarefa, presta-se muito bem, pois recupera uma dimensão que, muitas vezes, permanece oculta a nosso olhar e ajuda a penetrar no mundo misterioso do senso comum e das ideologias, nas vicissitudes do cotidiano, em que os saberes populares se constroem e se reproduzem, tanto para a dominação como para a emancipação.



1^a Parte : Representações Sociais no debate sobre Direitos Humanos. As representações sociais são entendidas como referentes aos sistemas mentais constituídos de conhecimento espontâneo, crenças e valores partilhados, que os indivíduos utilizam para compreender, orientar-se, comunicar-se e agir sobre o mundo em relação a um dado objeto social. Não existe representação sem a existência real de um objeto social. Mas se as representações são produtos coletivos, então o grupo social constitui a base de sua existência. É preciso apreender como uma teoria sobre as relações sociais construída por policiais permite tornar natural a ordem social, as divisões funcionais e hierárquicas; e, ainda, como a defesa dos valores sociais passa pela naturalização, enquanto categorias descritivas da natureza humana tornando os direitos humanos familiares ao senso comum da Corporação Militar. Uma vez que as representações constituem os quadros no interior dos quais os sistemas de categorização adquirem sentidos, funcionando como estabilizadores do meio e como redutores de novas aprendizagens, os estudos terão de dar conta sobre o como a “novidade” direitos humanos ancora-se no real do grupo policial, revolucionando o sistema de pensamento e mudando o sistema de crenças e percepções, ou fazendo uso do aspecto rígido e conservador dos seus antigos quadros de pensamento.

A ausência das representações sociais no pensamento e na ação em defesa dos direitos humanos

No final do último século, precisamente em meados dos anos 90, o contexto institucional do Brasil destaca a criação do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) do Ministério da Justiça. Esse fato político-administrativo vem objetivar as políticas públicas a serem encaminhadas pelas instituições nacionais que, já referenciadas pela Constituição Cidadã de 1988, deverão respeitar as liberdades individuais e os direitos civis.

Entretanto, se o processo da Constituinte vivido pela sociedade brasileira depois da *abertura política* não incorporou projetos que adequassem a polícia à democracia, a criação desse plano ocupa um lugar singular na trajetória histórica da democratização brasileira. Diante de uma conjuntura nacional sob a enorme pressão dos índices de violência, a formação da opinião pública sobre o que é o papel da polícia no Estado democrático de direito exige que as diretrizes políticas dos Direitos Humanos (DH) atualizem a temática sobre a reforma da Polícia a partir do debate sobre mudanças na formação dos policiais.

É nessa perspectiva de repactuação da *polícia a serviço da sociedade* que os estudos sobre **Representações Sociais (RS)** passam a assumir sua importância para a luta em defesa e pela garantia dos direitos humanos, notadamente quando se trata de uma intervenção social voltada para o aperfeiçoamento institucional do sistema de segurança e justiça; em termos amplos, quando essa ação destaca a Educação para a Cidadania visando à cons-

Célia Rique
e
Maria de Fátima
de Souza Santos

trução de uma cultura de direitos humanos na sociedade e, especificamente, na corporação policial, visando à segurança como um bem público.

Na história do antagonismo entre a polícia e a comunidade de direitos humanos, a Instituição Polícia é entendida como objeto do trabalho de impacto social, acreditando que esse campo de educação para a cidadania resultará nas novas formas de sociabilidade, com impactos na vida conjunta de nossa Nação.

Historicamente, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) tem ocupado o espaço de denúncias às violações de direitos humanos, como forma de depurar as instituições na busca da democratização do sistema de segurança e justiça. Embora seja inapreciável, a denúncia tem uma eficácia pontual que não é capaz de gerar sozinha uma cultura de direitos humanos.

Na atualidade, o caráter da denúncia no debate sobre a luta pela defesa e garantia de direitos humanos define-se em termos complexos que remetem à responsabilização da “esfera pública” - compreendida como atuação do Estado e da sociedade civil em favor do interesse público - pelas obrigações de respeito, proteção e satisfação dos direitos humanos e, por sua vez, implicando uma crescente legitimação de políticas públicas.

Essa legitimação, na sua forma imediata, tem colocado a denúncia em termos de atenuação dos impactos negativos sobre segurança e justiça pela insuficiência de ação do poder público. Contudo, a amplitude da noção de defesa de direitos humanos exige análises críticas e propositivas do ponto de vista estrutural, colocando a racionalidade do capitalismo global no centro dessa discussão. Isso porque esse tipo de análise - levantada pelo MNDH contrapondo o enfoque *excludente* de amplos setores sociais no projeto de desenvolvimento da sociedade - cria as bases para se pensar um novo modelo econômico e estratégias ativas de promoção de direitos humanos.

Na compreensão do papel do Estado quanto aos rumos do desenvolvimento globalizado e das possíveis proposições de alternativas, essa abordagem estrutural está atenta às várias contribuições de diferentes áreas do conhecimento, mas ainda não se faz consideração à esfera pública como representação social.

Como as microestruturas são também estruturantes de uma subjetividade do campo social, é imprescindível incorporar essas análises estruturais à compreensão da esfera pública como um fenômeno histórico. Mais especificamente, procurar entender de que forma o “público” é concebido pelos atores sociais a partir dos saberes do cotidiano que dão forma e sentido à realidade brasileira.

Ao contrário do que parece, o campo simbólico não é mera reprodução das estruturas, pois esse campo também envolve as formas como os atores sociais lutam, resistem e manifestam elementos de autonomia, principalmente quando está na pauta o desejo de *retratar a questão dos direitos humanos, fazendo da sua não-realização um escândalo a gerar indignação e ser combatido por todos*.

Esse aporte de conhecimento sobre representações sociais ao projeto político do MNDH para mudança de hegemonia da negação de direitos da cidadania é cada vez mais desafiante na sociedade, a qual vincula o significado de direitos humanos à “defesa de bandidos”; vínculo emoldurado em uma cultura da violência, que a torna corriqueira na vida social.

A preocupação com a ética na política, como também nas práticas da vida cotidiana, levanta a investigação mais detalhada entre as estruturas subjetivas que, na sociedade brasileira, estão cada vez mais privadas de uma relação com a alteridade e a diferença. A junção do individual e do social, perspectiva adotada no estudo das RS, torna-se oportuna diante das questões contemporâneas *da democracia, como valor e como forma de governo*.

Se a concepção da democracia tende a tornar-se a expressão política do sujeito, o Brasil atravessa uma

crise em que as formas de viver e de pensar os fundamentos materiais e simbólicos da sociedade brasileira apontam para o esvaziamento, na prática, das condições de exequibilidade dos valores democráticos. É preciso ampliar o escopo de análise da realidade brasileira a fim de captar o sentido que têm as questões políticas contemporâneas para os indivíduos e os grupos sociais, ou seja, averiguar até que ponto o homem contemporâneo introjeta os valores democráticos e, especialmente, se esses valores exprimem, mesmo de forma fragmentada, conteúdos estabelecidos pelos princípios dos direitos humanos.

No âmbito do MNDH, parece haver um consenso de que os meios adequados para a defesa e a promoção dos direitos humanos requerem a consciência clara sobre o papel da educação na construção de uma sociedade baseada na justiça social.

Partindo do pressuposto de que o resgate da função social do agente de segurança pública passa pela superação da relação de ambigüidade que a sociedade tem com a polícia, a experiência do Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos é entendida como *espaço de reflexão sobre a função policial na construção da cidadania*. Com essa proposta educativa, abre-se um campo para discussão sistemática e de formulação da “pedagogia das relações sociais que afirme o sentido democrático da relação polícia - sociedade”.

Como a vida social é também formada por significados compartilhados que guiam as condutas e as comunicações cotidianas, que se constroem no bojo de interações sociais, a *Teoria das Representações Sociais* impõe-se como proposição de análise e interpretação da realidade cotidiana da vida moderna, esclarecendo esse conhecimento socialmente elaborado e partilhado pelo grupo social e visto como um saber prático do senso comum.

O fenômeno das representações sociais refere-se a uma forma de conhecimento de *caráter primordial com a fi-*

nalidade prática de conhecer e agir sobre o mundo atendendo às necessidades do dia-a-dia. Nesse sentido, é preciso saber como esse conhecimento joga um papel essencial nas formas de convivência social, contribuindo para determinar o gênero de explicações e de argumentos admitidos como certos pelos policiais.

O conceito de representação social, no seu sentido mais amplo, refere-se a um fenômeno comum a todas as sociedades: *a produção de sentido* uma vez que pertencem ao espaço simbólico, ou seja, ao espaço das significações na organização social.

Mas esse projeto teórico envolve um problema de âmbito *vasto e universal*. As representações sociais alimentam-se não só de teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadoras, das experiências e das comunicações cotidianas, dando lugar à expansão na utilização do conceito e, também, à pluralidade de concepções incorporadas à noção de representação social aplicadas por diferentes disciplinas. Hoje, entretanto, diferentes áreas do conhecimento reconhecem que as representações sociais, enquanto fenômeno, referem-se ao produto das práticas sociais e começam a ser reconhecidas pela comunidade científica como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado, tendo uma intenção prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

É esse rico debate que veio a constituir o movimento do pensamento, *geral e particular*, na busca de demonstrar o fenômeno e a construção do conceito de RS, que alimenta e possibilita a definição das idéias desta pesquisa sobre **representações sociais dos policiais militares**.

As discussões sobre RS conduzem a um *modo de olhar* da Psicologia Social, enfocando os fenômenos psicológicos do ponto de vista da vida social e cultural. A perspectiva adotada por essa teoria vem romper com uma visão dualista do mundo individual e do mundo social, deixando claras as conseqüências da tendência dominante de

separar os fenômenos psíquicos dos fenômenos sociais, que resultaram numa concepção estática dos indivíduos e da sociedade.

A primeira argumentação esclarecedora diz respeito à idéia de que o conflito entre o individual e o coletivo é *tomado* como uma realidade fundamental da vida social. Essa concepção de conflito, de dissensão na teoria e na prática não é somente do domínio da experiência de cada um, mas torna-se elemento constitutivo do dinamismo da sociedade e da mudança. No mundo da vida cultural, as representações carregam sempre a tensão entre a individualização e a socialização que as instituições e as normas elaboram, conferindo sentido à realidade.

O papel das representações partilhadas é assegurar a possibilidade da coexistência desse conflito, resultando em uma construção simbólica coletiva, que, de modo especial, passa pela categoria da alteridade. E se a alteridade for condição necessária para o desenvolvimento simbólico e o desenvolvimento do Eu, é a esfera pública – enquanto lugar da alteridade – o terreno sobre o qual as representações podem ser cultivadas e se estabelecerem.

Esse debate inovador recupera na sociedade contemporânea o verdadeiro significado da esfera pública ao destacar a pluralidade e a diversidade de perspectivas que podem ou não levar ao consenso. Mas, sobretudo, favorece o entendimento da importância da categoria da alteridade, que passa a assumir uma centralidade no projeto político de afirmação dos direitos humanos, porque, pressupondo a capacidade de pessoas diferentes ocuparem o espaço do discurso e da ação, passa a constituir a expressão qualitativa do modo de viver humano.

Essa ruptura com as idéias que deram sustentação ao entendimento da *unidade do sujeito* – percebida como coesa, racional e idêntica a si mesma, a partir da qual a busca de harmonia excluía de qualquer tensão entre o ser humano e o mundo – cede lugar às representações sociais, radicadas nos processos mediante os quais o ser

humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros.

Nesse movimento de busca das ligações do conteúdo e da estrutura do pensamento coletivo às formas de organização social, destaca-se a literatura que esclarece o fenômeno das representações sociais em sua particularidade (Abric, 1994; Doise; Palmonari, 1986; Farr, 1998; Guareschi; Jovchelovitch, 1994; Jodelet, 1991; Jovchelovitch, 2000; Moscovici, 1973; Sá, 1998; Vala; Monteiro, 1993, entre outros).

Tentando esclarecer essa particularidade do campo conceitual das RS, a segunda argumentação discute as dificuldades de se compreender as diferenças fundamentais da *categoria analítica das representações sociais*, associadas ao papel desempenhado pelas teorias psicológicas funcionalistas, e as conseqüências teóricas que trouxeram a compreensão da distinção desse campo conceitual de outras noções próximas como opiniões, atitudes, imagens, crenças.

O destaque nessa argumentação crítica é o abandono da distinção clássica entre o sujeito e o objeto; a tese de que não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, apropriada pelo indivíduo e pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada ao seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

Essa perspectiva da atividade representativa, supondo uma relação peculiar entre o Sujeito e o Objeto, é diferente dos estudos das imagens, opiniões ou atitudes que subentendem os indivíduos e grupos como meros usuários ou processadores das informações que circulam na sociedade. Diferentemente, as RS são dinâmicas, e seu estudo supõe entender indivíduos e grupos como agentes produtores da conduta e das relações uma vez que a atividade representativa é a ação que modifica tanto a conduta como o meio social.

Em síntese, esse campo conceitual da representação social, como *construção de um objeto e expressão de um sujeito*, tem sua especificidade definida como construção social da realidade. Essas contribuições teóricas ao conceito de representações sociais apresentam novas possibilidades, porque as tentativas de articulação do pensamento individual e coletivo revelam, por um lado, que a força concreta da realidade se impõe aos indivíduos como um dado objetivo; e, por outro, não se pode esquecer que a força do que é coletivo encontra sua mobilidade social na dinâmica social que é consensual, mas abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais que a desafiam e a transformam. Essa esfera conceitual ampliada no campo da sociologia e da antropologia confere novas “pontes” articuladoras ao binômio *indivíduo - sociedade* com a compreensão da relação das representações sociais com a identidade individual e coletiva.

A sociedade concebida numa ótica relacional, e não como somatório de indivíduos, é constituída pelas inter-relações dos grupos sociais. Nessa perspectiva, é possível apreender a inteireza da elaboração psicossocial proposta pela teoria das RS a partir dos questionamentos feitos, não só sobre a separação do individual e o coletivo, como também sobre a separação do psíquico e o social.

O homem, com sua identidade, é um ser inseparável da totalidade em que está inserido socialmente, sendo o Indivíduo e a Sociedade fruto de um mesmo processo histórico e dialético. Nesse processo, o homem forma sua identidade ao mesmo tempo em que constrói a sociedade, material e simbolicamente. Nesse sentido, a identidade não é uma essência, algo objetivo, mas uma atividade criativa, diferenciada pela natureza das relações sociais; isto é, da forma em que se dá a inserção social de determinados grupos, decorrem formas específicas de atribuições de significados. A identidade, como fenômeno socialmente construído, remete à visão de como o

indivíduo se situa em relação à sociedade e ao mundo. O fato de que a visão de mundo é uma visão política cria possibilidades de apreensão de uma cultura política alicerçada nas representações sociais do mundo da política. É a possibilidade criada por essa via de análise que oferece uma demarcação da proposta desta pesquisa sobre representações sociais de policiais, uma vez que a cultura política da sociedade define o contexto da política pública de segurança e suas relações mais ou menos explícitas, freqüentemente implícitas e necessariamente ambíguas, com as garantias de direitos humanos e de direitos da cidadania.

A relevância dos desdobramentos da “ponte” entre Indivíduo e Sociedade dá-se pela contribuição aos modos de pensar a pesquisa e, de modo conseqüente, por projetos de intervenção social que, em termos gerais, se constituam em mediações favoráveis à construção de formas de sociabilidade.

Em termos específicos, o debate conceitual que explicita os elementos formadores das representações sociais, vistos como processos cognitivos regulados por fatores sociais, oferece elementos significativos à compreensão das condições favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem de uma nova sociabilidade que tenha como referência os direitos humanos e da cidadania.

É com “foco” nessa perspectiva de aprendizagem que se busca o respaldo à compreensão da forma como se organizam os elementos constituintes das RS, que se tornam expressões de uma realidade vista como natural pela produção do sujeito. Contudo, o fundamental é apreender a funcionalidade específica dessas teorias na dinâmica das relações sociais e das práticas dos policiais uma vez que essas representações desempenham as funções essenciais de formação de condutas e orientação das comunicações sociais para o grupo.

Considerando a complexidade dos fundamentos filosóficos dos direitos humanos e da noção de Cida-

danía, a discussão terá de esclarecer a forma como se organizam os elementos constituintes dessas representações, como também o percurso pelo qual tais elementos adquirem materialidade. Entretanto essa materialidade remete à questão do poder, da representação como ação política numa sociedade tão hierarquizada em relações de mando e obediência, favor e clientela, na qual o sentimento da representação pela igualdade social e política vai contra a corrente do mundo contemporâneo, visto que no País a exclusão social e a divisão são a norma e a regra.

A dimensão da representação como ação política, sustentada pela idéia de que direito é poder, desnuda a chamada democracia formal no País quando nos deparamos com a maioria da população brasileira desprovida de direitos porque está desprovida de poderes. Em outras palavras, o processo da afirmação de direitos humanos passa pelo processo político no Brasil de constituição de poderes - populares, sociais e culturais - que se exprimem como poderes políticos. A possibilidade de uma política democrática no Brasil exige uma reformulação da sociedade brasileira pelo reconhecimento da diferença; pela possível diminuição da desigualdade; pela aceitação do princípio liberal da igualdade perante a lei, mas respaldada pela justiça igualitária e pela compreensão de que o poder político é o exercício da soberania social.

Na perspectiva de pensar o poder, não como uma lógica de força, mas como lógica da ação política, é que nos parece pertinente pensar o Estado no Brasil que se exerce e se realiza por meio da Instituição Polícia. Qual é a relação entre essas construções simbólicas e a realidade sociopolítica da Polícia? Como explicar as imagens, os símbolos e as representações que circulam e dão forma aos saberes que a Polícia desenvolve sobre os direitos humanos? De que forma esse sujeito social-policial se apropria dessa realidade social e como dá sentido a ela?

Essas questões sugerem repensar a ação política como ação social e não só como ação governamental, estatal. E, com isso, as ditas *coisas de polícia* extrapolam os limites dos especialistas, da atribuição da competência técnica restrita, portanto, do discurso despolitizado. Assim, recolocar essa discussão como parte do amplo debate sobre cultura e democracia implica o compromisso com a mudança das estruturas sociais voltadas para os direitos humanos, que no seu limite é a própria remontagem da tarefa republicana de garantia dos direitos e, por conseguinte, dos direitos à segurança e justiça para todos por parte do Estado.

Referências Bibliográficas

- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto (Ed.). **L'étude des représentations sociales**. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1986. 179 p. (Texte de Base en Psychologie).
- FARR, Robert. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- JODELET, Denise. **Folies et représentations sociales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 1998.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedita (Ed.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

O “lugar Social” do curso de direitos humanos para policiais

Não podemos criar uma humanidade feliz, mas podemos caçar as causas mais abjetas da infelicidade, a desigualdade, a dominação, a exploração, o ódio, o fanatismo. Podemos lutar contra essas formas, podemos aspirar a uma sociedade melhor, não a uma sociedade ideal, onde as relações sejam melhores, não somente entre as nações, mas também entre as pessoas da mesma nação, entre as pessoas da mesma família, entre os cônjuges, e de cada um consigo mesmo, porque o maior inimigo de cada um é ele mesmo.

Edgar Morrin, A Construção da Sociedade Democrática...

No primeiro contato com os policiais - clientela do Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos -, por ocasião da sessão de Abertura Institucional do Programa, havia uma voz corrente que se repetia, turma após turma, como se fosse refrão de um canto de uma nota só: “*Vocês deveriam dar este curso para eles [os oficiais], pois somos nós que não temos nossos direitos humanos respeitados.*”

Esse discurso, não facilmente inteligível sobre a realidade, confronta a relação pedagógica estabelecida com os praças no espaço do curso objetivando o resgate da função social dos serviços prestados pelo policial à sociedade e, sobretudo, põe em discussão o sentido da educação para os direitos humanos com policiais. Os questionamentos em torno das possibilidades que essa proposta de curso oferece à mudança de comportamento desse profissional, visto como violadora daquilo que ele deveria assegurar - a sustentação das garantias individuais e coletivas dos cidadãos, remetem às discussões ampliadas sobre a pedagogia da nova relação entre a polícia e a sociedade.

Essas reflexões fazem emergir as questões específicas de natureza psicopedagógica e, com isso, destacando-se o sujeito do processo educativo da condição de ser

agente da segurança pública. E, a partir desse enfoque, retoma-se o debate sociopolítico do sentido da educação para os direitos humanos em face das exigências de explicitação do diferencial para condução da ação educativa: a existência ou não de uma política de segurança pública.

É na perspectiva do aprofundamento dos processos de democratização da sociedade brasileira que o questionamento da existência de uma política de segurança pública assume um lugar de destaque na condução da proposta educativa para os direitos humanos.

A segurança - anunciada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (art. 2.º) e reafirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (art.3.º) - é vista como um dos direitos humanos mais fundamentais, tendo a polícia como a instituição capaz de provê-la. A noção de que a garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública é instituída, para vantagem de todos, a partir da função social daqueles a quem ela é confiada.

Entretanto, a sociedade brasileira sempre conviveu sem o controle social do exercício do monopólio da violência legítima pelo Estado, cujos efeitos se fizeram sentir com os métodos desastrosos de repressão policial que tradicionalmente se abateram sobre as classes populares. Como a relação da atividade policial com a defesa dos direitos humanos define-se pela oposição, até mesmo de forma contraditória, a proposta de uma polícia protetora dos direitos humanos significa a árdua tarefa do resgate de uma lição escrita há mais de duzentos anos.

Este artigo, ao pôr em discussão os desafios do papel emancipador da educação para os direitos humanos, faz emergir as implicações de uma pedagogia que não só terá de confirmar os fundamentos jurídicos do sistema democrático, mas, sobretudo, incorporar a tarefa da construção do sentido histórico das leis e, com isso, assumir os impasses de capacitar a sociedade para fazer evoluir e consolidar a democracia.

Os sujeitos da ação educativa

Nas negociações do projeto de curso,¹ a clientela era constituída pela categoria de policiais militares definida como praças – soldados, cabos e sargentos – e, segundo o Comando Militar, nos idos de 1998, essa proposta educativa não poderia ser destinada a outro segmento da Corporação Militar. Desse modo, o curso de direitos humanos realizou-se no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), em Pernambuco, para turmas de policiais militares, na maioria soldados, cujos dados do perfil socioeconômico foram objeto de análise do monitoramento do projeto de curso.

Essa negociação vinha ao encontro das idéias contidas no desenho original da proposta de curso, apoiado no suposto de que a violação dos direitos humanos era atribuída aos policiais “de rua”, aqueles que tinham contato mais direto com a população na sua função de policiamento ostensivo. Entretanto, essa visão começa a ser modificada com os estudos que focalizam o envolvimento de outros segmentos de comando das corporações das polícias com as diversas formas de violência institucional e de crimes; sobretudo o impacto causado por reportagens de jornalistas especializados a respeito de como “a polícia-bandida tornou-se um dos grandes motores do crime no Brasil e um pesado obstáculo à redução das taxas de criminalidade”.²

A conjuntura de meados dos anos 90 (século XX), marcada pela emergência de uma série de denúncias envolvendo policiais nos atos de violação aos direitos humanos, também foi o contexto favorável à negociação da proposta do curso de direitos humanos para policiais. Vale observar que nessa ocasião dava-se a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, cujas diretrizes voltadas para a educação em direitos

1 Negociações com o Comando da Polícia Militar de Pernambuco que resultaram na celebração do convênio com o Gajop para realização de cursos para policiais no CFAP em 1999 e 2000.

2 Levantamento dos delitos cometidos por policiais das corporações policiais, em nove Estados brasileiros, destaca que, para cada grupo de 10.000 brasileiros, há sete presos condenados por crimes pesados; mas entre os policiais, a taxa de acusados de crimes graves (seqüestro, homicídio, tráfico de drogas, roubo a Banco e de carga de caminhão) é de 500 para cada 10.000 homens do efetivo (Secco, 1999).

humanos contempla a capacitação de policiais.³ A preocupação com a ética na vida do País, contida no programa nacional, especialmente com a relação polícia e sociedade à luz dos princípios dos direitos humanos, abre um espaço para viabilizar a proposta educativa no CFAP.

Entretanto, o referencial ético, como uma universalidade abstrata, faz exigências a condições para sua realização, fundamentalmente pressupondo a existência de um sujeito racional, consciente, livre, responsável, capaz de se autodeterminar para a ação. Essa primeira condição de um agente que se reconheça livre como sujeito da sua ação não é uma abstração uma vez que é um sujeito social e histórico; portanto, ele vive sob determinadas condições materiais.

O simples fato de determinarmos as condições pelas quais podemos falar de uma ação ética não significa que a realização dessas condições seja imediata. As condições universais da ação ética vão esbarrar na ideologia moral estabelecida pela sociedade de classes, fazendo emergir o conflito entre o sujeito da ação e os valores dominantes nessa sociedade e, também, o conflito entre uma classe cujas condições materiais ditam seus valores e os valores universalmente propostos.

Portanto, a inteligibilidade da vida social não pode ocultar, silenciar as determinações materiais necessárias da vida social e, nesse sentido, do ponto de vista concreto, temos de levar em conta todas as contradições, obstáculos e bloqueios à ação de um sujeito ético, seja sujeito individual, seja coletivo.

Discutindo essa contradição no Brasil, Marilena Chauí traz como caso exemplar a questão da violência. Contrastando a figura do sujeito ético com a noção prevalecente da violência no País como um ato físico que produz a morte de alguém e, de modo geral, identificada com a delinquência, com o crime contra a propriedade e com o crime contra a ordem, afirma que a violência é muito mais ampla do que esse lugar restrito à delinquência e à desordem. Segundo Chauí:

3 Cf. em Brasil (1996) as políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil, conforme o Programa criado em 1996, depois de ampla consulta à sociedade civil em várias capitais brasileiras, cujo projeto foi apresentado e debatido na I Conferência Nacional de Direitos Humanos da Comissão da Câmara dos Deputados, com o apoio da CNBB, OAB, MNDH, Inesc, Cimi, entre outras grandes articulações nacionais.

[...] do ponto de vista da ética, você comete um ato de violência se você considerar que o outro não é um sujeito, isto é, ele não é racional, não é consciente, não é livre e não é responsável, está realizando um ato de violência e, portanto, um ato completamente fora da ética. (Chauí, 2000, p. 52).

Isso significa que na sociedade brasileira a distância entre a moralidade abstrata e universal da classe dominante e o cotidiano social é quase intransponível. A sociedade é autoritária, racista, sexista; e, no quadro de discriminação de classe, transforma todas as diferenças em desigualdades e as desigualdades em relação entre um inferior que obedece e um superior que manda. Nesse sentido, “ela não toma o coração mesmo das relações sociais como o exercício cotidiano da violência e a ausência total de qualquer ética possível” (Chauí, 2000, p. 53). E apesar de discutir incessantemente a necessidade da ética – na política, nas profissões, na empresa, etc. –, esse tipo de análise não se dá conta de que inviabilizou a realização da ética como sociedade, porque “ela é uma sociedade que se realiza institucionalmente, estruturalmente sob a forma de violência” (Chauí, 2000, p. 53).

A discussão sobre essa quase intransponibilidade da violência na sociedade brasileira contemporânea é corroborada pela argumentação sobre a forma como a exclusão é experimentada num contexto histórico-cultural que se traduz pela via da nossa modernidade, cujo modelo foi, ao mesmo tempo, capitalista e politicamente orientado, democrático e autoritário, promotor de valores liberais e fortalecedor de tradições hierárquicas.

Esse drama da socialização ambivalente, cujas dinâmicas são determinantes na distribuição desigual dos elementos da cidadania, é experimentado com posições dúbias e assinalam, simultaneamente, com base no código igualitário liberal e no código hierárquico tradicional, uma dupla inscrição dos sujeitos na ordem da realidade em suas dimensões prático-institucional e moral.

Segundo o antropólogo Luís Eduardo Soares (1998), a eficácia dessa dupla inscrição é autodestrutiva, gera ineficácia socializante, pois produz estranhamento e rejeição quando se cruzam as normas, os valores e as expectativas referidos aos códigos opostos, com os quais os indivíduos convivem.

Embora esses modelos sejam incompatíveis, e paradoxalmente estejam funcionalmente combinados no processo contemporâneo de dominação social no Brasil, só se tornam evidentemente problemática quando confrontados, na vida concreta dos indivíduos, com as experiências do descarte social, da segregação socioeconômica, da pobreza aviltante, da exclusão cotidianamente reiterada da cidadania e, finalmente, com a própria dualidade do sistema social, que, por um lado, evoca a integração democrática e a comunhão no mercado; e, por outro, exclui, interdita o acesso, descarta severamente grupos sociais.

Em outras palavras, a duplicidade de códigos, internalizados por quem é socializado na cultura brasileira contemporânea, é instrumento que se auto-reproduz, projetando uma involuntária cortina de fumaça, que o neutraliza e oculta. “A cortina de fumaça não é mais que a dupla naturalização que a dupla socialização submete a dualidade de modelos normativos (valorativo e simbólico) que caracteriza o *puzzle* cultural brasileiro.” (Soares, 2000, p. 33).

Diante da interrogação de como a sociedade brasileira lida com a violência fundamental da exploração econômica, da exclusão social e política e da dominação para manter a universalidade de uma moralidade social - e a suposição de que os sujeitos éticos são possíveis -, os vários autores afirmam que a sociedade produz uma série de mecanismos de naturalização de processos culturais e históricos de exercício da violência.

Para a filósofa Marilena Chauí, dada a incapacidade de a sociedade brasileira se realizar eticamente, circunscreve um espaço próprio à violência, para deixá-la

fora da sociedade. Esse mecanismo da circunscrição jurídica do campo da violência se dá em três pontos: a violência é a chacina e o massacre, o crime contra a propriedade ou é o roubo seguido de homicídio. Nesse sentido, a atribuição temporal da violência também serve de respaldo a essa circunscrição jurídica, a partir do suposto de que há períodos de anomia social, de esgarçamento do tecido social e, portanto, a sociedade tem epidemia de violência uma vez que aparece sob determinada circunstância e, assim, a sociedade passa a pensar em si como não violenta, mas como ética.

A discussão sobre a tentativa de se perceber os mecanismos, que através dessas abstrações ocultam a prática da violência e impossibilitam a realização da ética na vida da sociedade, é corroborada pelo antropólogo Santiago Villaveces-Izquierdo (2002) ao analisar como, na contemporaneidade, a violência e seus agentes têm ocupado um lugar privilegiado no imaginário coletivo, a partir do argumento da *conveniência do exótico*.

Esse é um lugar perverso que alimenta a banalização, o fetichismo, a reificação de um outro como espaço ou sujeito mítico. Diante das dinâmicas de construção social dos processos de diferenciação entre “eles” - agentes da violência - e um “nós” (éticos, não violentos), “a extensão das estruturas hierarquizadas, cortesãs e clientelistas apagam esses traços reificando a Polícia como um Outro exótico, onde se condensa a barbárie e a anomia” (Villaveces-Izquierdo, 2002, p. 83). Mas como esse artifício isola o problema da violação dos direitos humanos a espaços próprios de anomia, posterga a confrontação das fantasias sociais de civilidade como máscaras que encobrem a aceitação de violações sistemáticas dos direitos do outro.

Diante de uma sociedade de divisão de classes, exploração, dominação, uma verdadeira sociedade da violência, torna-se decisiva a compreensão das idéias fundamentais que definem um sujeito ético e a (im) possibilidade de sua realização na sociedade de classes.

Do mesmo modo que há a circunscrição de um espaço próprio para a violência, a fim de deixá-la fora da sociedade, há uma circunscrição do campo ético para um conjunto de normas fixas que permite ao indivíduo se orientar na conduta diária de tal modo que a questão ética fundamental, ou seja, a deliberação para agir com o conhecimento da situação e o conhecimento da ação desaparece. Nesse contexto de automatismo da ação é destruída qualquer possibilidade de ética.

[...] Por um lado, você destruiu porque excluiu aquilo contra o que a ética se coloca, que é a violência. E, de outro lado, você excluiu a possibilidade da ética porque você a transformou num pensamento rotineiro determinado por um conjunto de normas e condutas.(Chauí, 2000, p. 53).

O aprofundamento da análise dos efeitos do processo de exclusão da cidadania e principalmente a tentativa explicativa da não-constituição de sujeitos são vistos a partir de como na sociedade brasileira contemporânea falham os instrumentos de interpelação, formadores de estruturas simbólicas e de ordens subjetivas correspondentes à formação de indivíduos aptos para a experiência sociocultural e política da cidadania.

Essa experiência social aparece como um sintoma ou uma formação reativa de uma ordem discursiva. “[...] ‘eles’ – expressão pela qual os brasileiros frequentemente se referem a uma responsabilidade difusa por ações e decisões que escapam ao controle do enunciador da expressão e de seus interlocutores.” (Soares, 1998, p. 26). Esse pronome pessoal, na terceira pessoa do plural, transforma-se na categoria central da cultura brasileira quando se afirma como chave de um discurso que apresenta poucas variações:

[...] ‘eles’ têm o poder, representam esses personagens fantásticos e fantasmagóricos que são o ‘Estado’, os ‘políticos’, os ‘agitadores ideológicos’, os ‘políticos’ e os

‘homens do dinheiro’, os ‘cientistas’ frente aos quais o locutor e seus interlocutores sentem-se desamparados, alheios, estranhos, irrelevantes, externos à esfera de consideração, impotentes, objetos de logro, desrespeitados. (Soares, 1998, p. 27).

Os sentimentos associados à categoria “eles”, considerados na sua utilização dominante, são: repulsa, ressentimento de culpabilização genérica, tendendo a contagiar todos os atores ligados a posições de poder, produzindo um discurso cínico, cheio de ódio e de escárnio, que acaba por voltar-se contra si mesmo, incluindo o próprio locutor que se desqualifica a si próprio como sujeito moral, cidadão responsável ou ator político.

‘Eles’ não se redimem. Por definição, ‘eles’ não se aliam a ‘nós’, que inclui o locutor da categoria ‘eles’ e seus interlocutores, sugerindo a hipótese de que nenhuma identidade se constrói por oposição a um plural tão difuso e pervasivo, em um contexto como o da cultura política brasileira contemporânea. (Soares, 2000, p. 28).

Numa ordem institucional democrática regida pela igualdade sob as leis comuns, mas que, na prática, se traduz na ordem estabelecida pela rigidez hierárquica, o sujeito individual experimenta-se a si próprio como a fonte do desajuste identificada em face do choque de interpelações ambivalentes e contraditórias. Desse modo, a alusão culpabilizante a um “eles” vago poderia ser lida como o esforço renovado da elaboração simbólica da própria experiência do fracasso relativo ao projeto sempre individualizado de engate possível e gratificante às relações sociais.

A categoria eles seria, assim, a materialização sublimada da culpa e da impotência - e da culpa pela própria impotência - da subjetividade truncada entre dois modelos incompatíveis, mas, paradoxalmente combinados, no processo contemporâneo de dominação social no Brasil. (Soares, 2000, p. 32).

É nessa perspectiva de exclusão cotidianamente reiterada da cidadania que a escuta daquele “canto” do policial começa a fazer sentido. Cabe ressaltar que na exposição e nos debates em sala de aula, durante a experiência do curso em Pernambuco, percebeu-se que “um dos pontos mais delicados e de maior revolta é a questão das diferenças/desigualdades institucionalizadas na corporação, traduzida nas manifestações do comportamento violento do policial na sociedade” (Silva, 2002, p. 139).

Nesse contexto organizacional, a postura autoritária e/ou paternalista, nos diversos níveis hierárquicos, afirma a forma de desigualdade policial, reproduzida tal qual ocorre na estrutura social, uma vez que cada escalão impõe sua força sobre o de menor poder, influenciando diretamente nas construções das representações sociais e de identidade. No que se refere ao policial:

[as] construções das relações pessoais e de autoridade subjetiva ocorrem mediante reações às demandas e o recebimento de sanções positivas/negativas que o levam a apreender as expectativas de seu grupo, e a conformar-se com essa lógica coletiva. (Silva, 2002, p. 139).

Essa forma de internalização do que é “força e poder” pelos policiais tem como suporte a argumentação de que o conflito de representação social e, principalmente, de identidade tem origem no exercício dessa prática entre os diferentes escalões. Mais precisamente, os efeitos da “naturalização” da manifestação da força se fazem sentir no desmembramento e na dicotomia cidadão/profissional em face dos conflitos de identidade entre a condição de defensor/repressor. Em outras palavras, a dificuldade de admitir seus membros como cidadãos-policiais resulta no distanciamento interno entre o escalão superior da corporação com os policiais e, especialmente, no distanciamento externo com a sociedade.

No debate sobre o quadro político-institucional que nos constitui (ou não) como sujeitos sociais, a abordagem da violência é enfocada como uso da força com vistas à exclusão de grupos e indivíduos de uma dada situação de poder. Esses estudos que resultam em significativas denúncias sobre formas de exploração e exclusão social têm como ponto central de discussão “a noção de abuso de poder, na invasão desestruturante de uma ordem desejável, posta no horizonte ético da cultura” (Costa, 1997, p. 67).

Para ampliar a discussão da ética democrática, vista nos diversos enfoques sobre a prática política de intervenção na construção da realidade, o psicanalista Jurandir F. Costa (1997) traz uma diferente abordagem da violência, a partir da consideração do valor estratégico que tem para as mudanças sociais, de como e em que pensam as elites brasileiras sobre seu destino socioindividual. A análise da violência nesse ângulo constituiria a tentativa de refazer as pontes entre comportamentos privados e fenômenos públicos. A escolha desse ponto de vista tem para o autor duas razões, nas quais estaria apoiada a sua argumentação.

4 “Tomo o termo elite no sentido de ‘elite no poder’ ou, simplesmente, de donos do poder. Este é sentido restritivo. Refere-se à realidade histórica da constituição da sociedade brasileira, na qual a maioria da população é excluída [...] Estamos cientes de que o termo também pode conotar aqueles que, dentre os cidadãos, são considerados os melhores pelas suas virtudes cívicas. O termo elite, portanto, é deliberadamente usado no sentido crítico de desaprovação de determinadas condutas ou comportamentos políticos, sociais e culturais vistos como indesejáveis na constituição de uma sociedade democrática.” (Costa, 1997, p. 84, nota 2.)

A primeira concerne ao poder que o indivíduo de elite tem de formar mentalidades. As elites⁴ brasileiras monopolizam a maior parte das riquezas materiais do país e os instrumentos que consagram normas de comportamentos e aspirações como aceitáveis e recomendáveis [...] A segunda razão diz respeito ao hábito que elas têm de tematizarem a si mesmas [...] Enquanto nas camadas populares, tomar a própria subjetividade como objeto de preocupação e discurso público é uma exceção, nas elites, esse hábito é regra. Assim, por meio da discussão constante de seus conflitos, crenças, ideais e aspirações, elas revelam o modo como aprendem a subjetivar-se e a maneira como interpretam seus papéis na condução, conservação ou transformação da realidade. (Costa, 1997, p. 68).

Esse modelo de subjetivação ou individualização das elites brasileiras é caracterizado pelo alheamento que consiste numa atitude de distanciamento e desqualificação do outro como sujeito e como ser moral.

Desqualificar moralmente o outro significa não vê-lo como um agente autônomo e criador potencial de normas éticas, ou como um parceiro na obediência às leis partilhadas e consentidas, ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado na sua integridade física e moral. (Costa, 1997, p. 70).

Com essas imagens do desconhecimento do outro como um semelhante, os pobres e os miseráveis não são vistos como adversários de classe, de interesses ou costumes, mas como um resíduo social que não se pode absorver, com o qual se deve aprender a conviver, com a condição de poder puni-lo ou controlá-lo em caso de insubordinação.

As elites não mais se preocupam em legitimar sua visão de mundo, porque toda a sociedade converteu-se à sua imagem da realidade social que, segundo

[...] as idéias neoliberais reuniram povo e elite, pois tudo parece em ordem, na paz do mercado e do consumo. O desemprego, o aumento da miséria, a decadência da vida urbana, ou a situação do campo e dos sem-terra são definidos como etapas infelizes, porém provisórias ou inevitáveis no correto rumo do desenvolvimento. (Costa, 1997, p. 72).

Estão convencidas de que a política é coisa do passado, o mundo está globalizado e as velhas idéias de nação, Estado ou país devem ser superadas pela nova sociedade. Entretanto, impotentes para intervirem nas decisões político-econômicas dos países ricos, vivem o mito entre o país real em que vivem e a comunidade internacional que imaginam viver. “Desenraizados lá

e cá, perderam o sentido da história e do bem comum [...] deixaram-se absorver quase exclusivamente por seus problemas privados, voltando as costas para os problemas coletivos.” (Costa, 1997, p. 73).

Cotidianamente, os jornais mostram cenas estarrecedoras em que o horror e o circo parecem misturar-se tanto pela truculência das agressões noticiadas quanto pela impotência com a qual reagimos a tudo isso. Entretanto, os assuntos da vida privada são, de longe, os que dominam a vida cotidiana de um indivíduo brasileiro socioeconomicamente privilegiado. Para evitar a presença das frustrações, “o comércio da felicidade”, orquestrado e reforçado pela mídia, produz o mito da salvação individual, criando um círculo vicioso em que a demanda por cuidados com a juventude, a beleza, a forma física, a realização sexual e o bem-estar perene nutre-se da miséria e alimenta a miséria psíquica dos mais ricos.

Essa cultura narcísica no Brasil, segundo Juran- dir F. Costa, produz uma inibição da esfera pública com efeitos na omissão com que enfrentamos nossos graves problemas sociais e humanos. Em primeiro lugar, esse modo de subjetivação despolitiza radicalmente o mundo, reduzindo todo mal-estar cultural a questões de competência ou incompetência para viver. Em segundo lugar, a conversão a esses *ethos* remete, forçosamente, os sujeitos para a solução que têm à sua disposição, ou seja, a estratégia salvacionista do consumo de bens e serviços do mercado de felicidade.

O mito da salvação individual, marcado pela indiferença pelos problemas coletivos, produz uma reação nas camadas mais amplas da população, seja de adesão ao centro de poder - despolitizada e despartidarizada -, seja de repulsa vaga e difusa da vida pública em seu conjunto (Soares, 1998). O efeito político de negação de seu pertencimento a um povo, classe ou nação, leva os grupos sociais das grandes cidades a encarar

a vida dos privilegiados como mero objeto de barganha, corpos que podem ser seqüestrados, estuprados e assassinados em troca de dinheiro (Costa, 1997); mas, também, em face da desestruturação dos elos societários nas grandes cidades, a violência física se constituiria na fala muda e desesperada dos que já perderam as ilusões do futuro; não seria senão a forma de os “indivíduos sem voz” da sociedade se expressarem (Neves, 2002).

Essa discussão sobre as idéias fundamentais que definem a figura do sujeito ético e a (im) possibilidade de sua realização na sociedade de classes significa que, freqüentemente, não se pode abordar a ação ética sem pensá-la como uma ação política. Não é possível separar com fronteiras nítidas até aonde vai uma ação ética e onde começa a ação política:

[...] porque na medida em que a ação do sujeito entra em contradição ou conflito com a moralidade universal e abstrata da sua sociedade, a ação que ele realiza ou é de conformismo em face disso ou é de contraposição a isso [...] embora ela seja uma ação aparentemente apenas moral, é uma ação política, na medida em que ela contesta um valor dominante. (Chauí, 2000, p.52).

Nessa perspectiva, a ação política é de desmascaramento dos traços culturais presentes no tecido social que legitimam a intolerância, a violência e a barbárie mediante um mergulho profundo nos pressupostos coletivos e inconscientes. Descobrir tanto as formas discretas quanto as mais incisivas mostras de silenciosidade e de apagamento do outro, exige um exercício de crítica cultural que interrompa o senso comum mediante a desnaturalização de lógicas e práticas que esvaziam a alteridade. Esse processo exige a procura de pontes que endossem um reencontro das instituições do Estado com os círculos de tomada de decisão, na busca de alianças com sujeitos sociais capazes de articular outros “olhares” sobre os múltiplos autoritarismos que tecem nosso cotidiano.

Esse mecanismo de “desestranhamento” do outro passa pela luta, pelo poder simbólico, pelas idéias defendidas, pelos diferentes grupos sociais. No confronto das diversas posições ético-políticas informadas pelos debates no espaço público, vão-se consolidando certezas e dúvidas sobre a política e, com isso, vão-se criando as possibilidades de cristalizar ou transformar as representações sociais ainda hoje dominantes no país dos não-direitos dos cidadãos.

Nesse sentido, a educação para os direitos humanos para policiais pode ser, também, um mecanismo de ampliação do espaço público da sociedade civil no interior das instituições públicas, fazendo que sujeitos interlocutores da construção do Estado Democrático de Direito possam afirmar um projeto de sociedade marcado pela justiça social. Mas, sobretudo, possamos vir a conhecer novas atitudes diante da nossa tradição democrático-humanista capazes de nos conduzir à paixão transformadora de restituir à figura do próximo a sua dignidade moral.

O lugar, a cultura e a condição de ser policial

Para levantar a discussão de como redimensionar a crescente violação aos direitos humanos, na tentativa de ressignificar o que se entende por cultura policial, teríamos de pôr em foco a análise da polícia como instituição e a atividade policial como forma de intervenção do Estado.

O entendimento sobre as instituições policiais pressupõe tanto uma compreensão de sua evolução histórica e de sua função no desenvolvimento político e social do País como uma compreensão das características próprias das matrizes culturais nas quais essas instituições estão imersas.

Os caminhos percorridos para o desenvolvimento da sociedade brasileira nas últimas décadas têm sido marcados pelos modelos neoliberais e pelos processos de

transformação democrática que, em princípio, buscavam distanciar-se de passados autoritários. Entretanto, essa conjugação se traduz tanto na exacerbação de desigualdades sociais que dividem os movimentos sociais quanto no crescente descontentamento e decomposição social.

Ambos os fenômenos exaltam, mesmo por lógicas diferentes, um individualismo radical que quebra e fragiliza as práticas de solidariedade, criando, então, um espaço propício para novas articulações daqueles traços autoritários latentes. (Villaveces-Izquierdo, 2002, p. 78).

Esses traços autoritários têm sido revitalizados diante das aspirais de violência desencadeadas principalmente nas grandes cidades, onde as contradições entre o neoliberalismo e a justiça social se fazem mais profundas, com efeitos danosos nas bases ainda frágeis do exercício de cidadania. Com isso, o cidadão médio já não espera que as instituições do Estado, seu sistema jurídico e seu aparato policial, em particular, sejam a garantia de seus direitos e que cuidem da sua segurança, ou que controlem legalmente a violência.

Essa desconfiança cidadã reforça sua argumentação diante da ineficiência estrutural e funcional dos aparelhos judiciais que entorpecem a ação preventiva e repressiva da polícia, fomentando as arbitrariedades e o autoritarismo. Nesse complexo quadro social, os governos têm dado respostas à população com a militarização da segurança pública e, conseqüentemente, acompanhada por uma tolerância cada vez maior às violências para-institucionais que se expressam nos grupos de extermínio, execuções sumárias, assassinatos seletivos, etc.

A tensão resultante entre a não cumprida promessa de uma melhora de vida e o aprofundamento do conflito social determinam hoje, junto com as próprias características culturais e as formas particulares de exercício do poder, o tipo de relação entre o Estado e seus cidadãos. (Villaveces-Izquierdo, 2002, p. 79).

A alquimia entre violência, autoritarismo socialmente implantado e culturalmente naturalizado, resultam no fraturamento crescente de um frágil Estado de Direito fazendo das instituições policiais, lugares eminentemente políticos, lugares que não falam por si sós, mas como um campo de forças, onde convergem múltiplos interesses que legitimam práticas mais ou menos repressivas, onde estão sendo articuladas explicações sobre a violência, a segurança pública e o Estado.

Nesse contexto, a crise da polícia vem mobilizando no País um posicionamento unânime a respeito das exigências de que é preciso adequar o sistema policial às exigências do Estado Democrático de Direito. Entretanto, as incertezas do presente sobre os rumos da reforma da polícia carregam o preço do divórcio entre a segurança pública e o processo de consolidação da nossa democracia, além do fato de esse processo ter sido sustentado pelo desinteresse da classe política e das elites brasileiras quanto à importância estratégica das organizações policiais na garantia de direitos individuais e coletivos.

O fato marcante é que a discussão sobre a adequação da prática policial aos desafios da sociedade democrática contemporânea põe em destaque os papéis desempenhados pela Polícia Militar (PM) ao longo de nossa história política. Com quase dois séculos de existência, a polícia nem sempre funcionou como organização policial propriamente dita, atuando como polícias urbanas e ostensivas.

As falas dos policiais, identificados como progressistas, revelam que “as PMs foram muito mais uma corporação militar do que uma organização policial”; ao longo de sua história, foram mais empregadas para fins de segurança interna e de defesa nacional do que para as funções de segurança pública.

Na contribuição desse debate sobre crise institucional, a “militarização” das polícias militares vai além da assimilação do modelo organizacional do Exército ao evidenciar as tentativas de dissociar a organização policial ostensiva da ideologia militar, inspirada na Doutrina de Segurança Nacional, que a distanciou das atividades civis de policiamento e que, num momento da nossa história, justificou sua criação. A dupla atribuição da PM, seja como “polícia”, seja como “força militar”, perpassou por todos os regimes políticos e formas de governo no Brasil, não se restringindo apenas aos períodos de exceção, uma vez que esteve mobilizada enquanto segurança interna e da ordem do Estado.

A visão predominante do lugar da polícia estava associada à:

[...] sustentação que pressupunha o Estado contra a sociedade, ou melhor, uma concepção autoritária da ordem pública que excluía os cidadãos de sua produção, uma vez que eles eram percebidos como inimigos internos do regime, ameaçavam a tranqüilidade e a paz pública. (Muniz, 2001, p. 183).

Esse legado, que deixou características marcantes na cultura institucional das PMs, tem sido apontado como um dos principais núcleos de resistência às mudanças substantivas necessárias à perda das antigas prerrogativas de provedor da ordem pública para assumir as funções civis da polícia responsável pela segurança pública, mas sob o controle da sociedade.

Embora esse entendimento já tenha o respaldo da Constituição de 1988, ao tratar das atribuições

policiais, dissociadas das questões da segurança nacional,⁵ nos últimos dezoito anos, essa agência policial ostensiva, apesar de prestar serviços civis à população, ainda se encontra estruturada em moldes militares. É nesse sentido que, “como organização de emprego militar, a tradição das polícias militares é bicentenária. Mas, em contrapartida, sua história como Polícia é extremamente jovem” (Muniz, 2001, p. 184).

A frágil tradição em questões propriamente policiais revela que as transformações ocorridas no mundo das leis não se traduziram automaticamente em mudanças na realidade do mundo da Polícia Militar, afastada por mais de um século de suas verdadeiras atribuições. Do mesmo modo, toda a modernidade dos assuntos de polícia, resultante da revolução do conhecimento científico e tecnológico que o mundo contemporâneo vem experimentando, não foi imediatamente transposta para a realidade das PMs apesar das exigências postas pelo enfrentamento da realidade urbana, social e política, radicalmente distinta e muito mais complexa do que as memórias institucionais ainda preservadas no ambiente fechado dos quartéis.

As dificuldades e resistências da realidade de Pernambuco, reveladas pelos dados da pesquisa sobre as representações sociais do policial militar, indicam que a condição de *ser policial* está referida à condição de *ser pessoa* (8,0%) e de *ser cidadão* (6,7%), mas, preponderantemente, as respostas à questão definem-se pela condição de exercer a *prática profissional* (77,7%). Entretanto, ao se abordar essa prática, o universo de significações manifesta-se de forma dominante quando definidas em termos da *funcionalidade institucional* (49,2%), embora que menos de 8% dessas respostas manifestam-se como uma identidade profissional que se explicita em termos de: *profissional da segurança pública* (3,0%); *uma autoridade que respeita o cidadão* (0,3%) *um servidor público* (1,7%).

Esses dados, vistos na perspectiva de construção de uma polícia cidadã e protetora dos direitos humanos,

5 Define a missão das polícias brasileiras: “A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio.”

revelam a ambigüidade presente no mundo simbólico que serve de suporte às relações sociais que a Instituição Polícia estabelece com outros grupos da sociedade. Em outras palavras, as respostas dizem respeito ao sistema de representações sociais compartilhado entre os policiais, o qual expressa não só o sistema legal, mas também as crenças, os preconceitos e os estereótipos produzidos no interior da própria organização policial sobre os limites das experiências concretas e diárias da prática que dão sentido à cidadania.

Em verdade, a identidade policial das PMs ainda está por se institucionalizar a partir do desafio do aprendizado de um novo modo de fazer polícia, que, apesar de difícil, é indispensável. A retomada de sua identidade policial, diz respeito à reconstrução do seu lugar e de sua forma de estar no mundo, implicando num processo inevitável de revisão de seus valores institucionais e dos fantasmas, da carga, do seu passado paradoxal.

Ao analisarem a instituição de ensino, os policiais participantes do curso de direitos humanos revelam a estagnação do processo de formação dos policiais uma vez que a organização não dá conta da amplitude da educação para a cidadania em termos das exigências de abertura à mudança de valores, crenças, mentalidade, costumes e práticas. A instituição, na tentativa de tomar conhecimento das transformações da sociedade:

[...] busca adequar-se a essas transformações, mas traduzido em um Regimento, em que o conteúdo programático para a formação do policial se traduz em uma prática que se apresenta rígida e invulnerável a qualquer reestruturação, principalmente dos contrapontos dos diferentes grupos sociais. Seu caráter histórico propicia a negação - não no discurso (sempre atualizado e sintonizado, ao modo da instituição, com as transformações da sociedade), mas na atuação - a qualquer abertura, a qualquer possibilidade de ampliação da visão de mundo principalmente no que se refere à construção da cidadania/policial. (Silva, 2002, p. 136).

A pretendida construção dessa cultura institucional singular e soberana da polícia remete a questões mais complexas da articulação cultura - instituições e, por conseguinte, encerram as características, as ambigüidades e os paradoxos de nossa sociedade. Nesse sentido, nossa reflexão exigiria um esforço para reconstruir os campos de representação dentro e fora das instituições policiais, tendo em vista a tarefa maior de recuperação de um Estado de Direito. Esse investimento implica, em termos gerais, na ampliação de alianças que permitam a distribuição diferente da consciência política das práticas policiais, do crime e, desse modo, uma textualização diferente da polícia e sua responsabilidade na defesa dos direitos humanos.

O traço importante dessa discussão ampliada sobre a segurança pública na atualidade é ela fazer emergir a relação entre direitos humanos e a condição de funcionamento da polícia segundo valores democráticos liberais. Partindo do suposto de que os direitos humanos devem estar presentes tanto no interior da organização policial como no espaço público de sua atuação, as “práticas internas” da instituição estarão no foco de análise e, com isso, a própria sociedade civil vai adquirir mais condições de questionar a ação do policial.

Mais precisamente, a questão inicial apresentada na Abertura do Curso pelo “canto” dos policiais sobre a relação tensa entre oficial, soldado e Código Disciplinar (Oliveira, 2002, nota 5), aparentemente privada e restrita, passa a ocupar um lugar na cena política no momento em que assume seu verdadeiro significado enquanto dimensão pública. Segundo Adriano Oliveira, ao tratarem da Corporação da Polícia Militar de Pernambuco, os soldados afirmam que na instituição seus direitos não são iguais, uma vez que existem duas polícias em uma mesma instituição:

[...]a polícia dos oficiais e a polícia dos praças[...]os oficiais não permitem uma convivência sem conflito[...]são arbitrários nas punições aplicadas [...] não aceitam a orientação do soldado em operações de rua e não concebem o direito de ser questionados.” (Oliveira, 2002, p. 197).

Ampliando a discussão sobre a democracia na Polícia Militar, o autor aborda, além das críticas feitas ao Código Disciplinar da Corporação como o ponto básico das arbitrariedades no uso das normas, a questão da igualdade de oportunidades, salientando que não existe nenhuma possibilidade de os soldados crescerem na instituição, “entram soldados e morrem soldados” (Oliveira, 2002, p. 197).

Essas evidências quanto aos direitos não iguais na corporação levantam um debate sobre a afirmação feita pelos policiais de que “só vão respeitar os direitos humanos no espaço público quando os deles forem respeitados na instituição militar” (Oliveira, 2002, p. 198). A forte verticalização da hierarquia *versus* ausência de autonomia do policial dentro da Corporação resulta na incapacidade do policial para combater a criminalidade de forma igualitária e, conseqüentemente, eficiente. O policial não pode agir de forma autônoma perante as classes mais abastadas da sociedade; portanto, não exerce sua liberdade de condição de sujeito ético para fazer cumprir sua ação profissional no âmbito da lei. Desse modo, contraria-se o princípio da isonomia em razão da autonomia do policial limitar-se apenas a combater o crime das camadas de baixa renda; conseqüentemente, contrariam-se, também, os valores da democracia liberal.

Nesse sentido, a desigualdade social que se reproduz no âmbito da ação policial, contrariando os valores democráticos, tem seus efeitos, pois ao atuar apenas nas camadas mais pobres, outras práticas de crime surgem e se reproduzem, a exemplo das diversas

modalidades de crime organizado. Mas os efeitos mais perversos da forma de reprodução da desigualdade social - ou seja, de uma ação não respaldada na autonomia e isonomia - dizem respeito aos mecanismos de exclusão da cidadania.

Num ambiente social onde a polícia atua apenas em torno dos pobres é criado um suspeito presumido, isto é, todo pobre é suspeito, é um criminoso em potencial. Assim os direitos civis e políticos dos pobres têm maior probabilidade de serem transgredidos. (Oliveira, 2002, p. 201).

O suposto de que a institucionalização da polícia cidadã passa pela discussão da normatividade da segurança pública no contexto social remete à ampla reflexão de como a polícia e as práticas por ela e nela naturalizadas, assim como o sistema simbólico que as legitima, são expressões da forma pela qual a cultura, em sua totalidade, exercita o poder, administra os conflitos e sanciona as diferenças.

Apesar de que no processo de construção sociohistórico da democracia no Brasil haja um arcabouço constitucional para garantia de direitos dos cidadãos (direitos humanos e liberdades), o funcionamento das instituições públicas resulta de uma ideologia dominante das relações políticas no País, que não somente nega a segurança e justiça para todos, mas ainda reforça uma cultura autoritária responsável pela ampliação da violência institucionalizada que, cada vez mais, fragiliza os direitos dos não-cidadãos.

Diante destes duplos objetos - funcional e legal - das representações sociais do sistema democrático, os desafios postos à Sociedade Civil, em face das mudanças dos graves problemas atuais, passam pela conquista de espaços públicos para garantir a legitimidade de uma ação capaz de negociar normas institucionais que viabilizem uma nova relação da polícia com a sociedade, começando pela explicitação da noção de segurança como condição de exequibilidade de direitos humanos.

O curso de direitos humanos: espaço de construção de um novo saber?

O debate público sobre a necessidade de se adequar o sistema policial às exigências do Estado Democrático de Direito, mobilizado por diferentes setores civis organizados, é também engrossado por expressivos segmentos das polícias ostensivas que desejam a reforma das polícias, em especial, mudanças na formação do policial.

Como essa questão da formação profissional reúne um universo de insatisfações de uma nova geração de policiais, está sendo vista como a manifestação mais visível da crise de identidade vivida pelas Polícias Militares. Ter uma atuação, segundo os princípios democráticos, na vida das pessoas não é nada trivial. Especialmente porque, diante de cada ocorrência atendida, o policial terá de prevenir, dissuadir ou reprimir negociando, conforme os requisitos legais e da legitimidade. Essa atribuição não pode ser exercida tão-somente com o apoio tradicional de técnicas de adestramento militar.

Mas se é voz corrente que se deve melhorar o ensino ofertado ao policial, ainda não há consenso de como esse processo deverá ocorrer. Diante da indefinição quanto aos rumos da formação das polícias no Brasil, as observações trazidas por Jacqueline Muniz ao debate estão referidas ao fato de que, por um lado, o momento reflete:

[...] o acervo discreto de reflexões já consolidadas sobre a problemática da segurança pública e das polícias no Brasil. Por outro, ela expressa um momento rico e peculiar, onde se assiste a proliferação de diversas propostas e experimentações em andamento em diversos Estados brasileiros. (Muniz, 2001).

Mas pelo fato de essas experiências serem recentes, ainda não se tem uma avaliação substantiva de seus resultados, sucesso, limitações e correções de suas rotas.

Diante desse universo de propostas, a contribuição dos cursos de direitos humanos para a qualificação dos serviços prestados pelo policial à população põe-se em defesa da explicitação de uma pedagogia da nova relação da polícia com a sociedade; desse modo, põe no foco das discussões o sentido da educação para policiais. Em outras palavras, esse aprendizado exigiria o lugar necessário à anterioridade da reflexão sobre a *educação*, diferentemente da visão operatória, instrumental, cuja prioridade é convencionalmente dada às especificidades da função do policial, com as linhas de formação voltadas para os objetivos técnico-instrumentais, administrativo-gereciais e/ou normativo-legais.

Mais especificamente, o sentido e os objetivos da proposta educativa para a redefinição e o exercício da cidadania pelos policiais dizem respeito à:

[...] formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças mentalidades, costumes e práticas. (Benevides, 1998 apud Silva, 2002, p. 129).

Dentro dessa abordagem, definem-se os desafios da educação para os policiais, uma vez que o diferencial proposto defronta-se com a tarefa de pensar e fazer exercer a função social; por conseguinte, a função pública do agente da política de segurança.

Nessa perspectiva, as contribuições trazidas pela proposta educativa para policiais, realizada por uma ONG de defesa dos direitos humanos, abrem um debate para explicitar o sentido da educação para os direitos humanos com uma questão básica para a condução do processo ensino-aprendizagem: educação centrada no indivíduo ou na organização? Esses dois eixos de discussão aprofundam o debate sobre a contribuição para a for-

mação dos policiais proposta pela educação para direitos humanos, uma vez que a pretensão não é fechar a discussão de um modelo de curso supostamente admitido como a proposta de formação mais adequada. Mas, ao contrário, sua importância está referida à possibilidade de abrir o debate sobre questões fundamentais para a formação do policial, definidora de uma identidade social nos marcos da problematização da ampla reforma institucional que leve em conta a desmilitarização do conceito de segurança, mas, fundamentalmente, a reconstrução da relação polícia-sociedade.

A contribuição de cursos para os direitos humanos ao debate sobre a formação do policial, com discussões sobre a condução da proposta educativa focada no indivíduo, parte da suposição de que só existem direitos humanos se houver consciência de direitos humanos entre os membros da sociedade. Entretanto, a proposta de curso, tendo policiais como clientela, reúne críticas severas a respeito da relação de assimilação de conteúdos de direitos humanos com a pretensa mudança de comportamento do policial na sociedade.

A descrença quanto à eficácia dos cursos de direitos humanos não só tem adeptos no próprio Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH), como também se expressa entre os representantes dos setores de ensino da PM, que, diante das denúncias de violação aos direitos humanos, costumam afirmar: “Depois de dezoito anos de incorporação da disciplina Direitos Humanos na carga curricular, os resultados têm sido os mesmos.” Ou, ainda, não há mais espaço para esse tipo de discurso na Corporação, “é mais indicado nomear o curso para policiais com a noção de cidadania, e não de direitos humanos”.

Os defensores da contribuição desses cursos para a formação dos policiais partem da idéia central de que a aprendizagem é uma construção, isto é, partem do pressuposto epistemológico de que o pensamento não tem fronteiras; ele se constrói, desconstrói-se, reconstrói-se.

O Construtivismo defende a idéia básica de que as estruturas de pensar, julgar e argumentar resultam, em verdade, de um trabalho de permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social. (Freitag, 1993, p. 27).

Como o construtivismo não é um instrumento que se dispõe acabado sobre a aprendizagem, implica num processo progressivo de reflexão sobre si mesmo, de correção constante; é seu grande desafio e seu fascínio sobre os educadores, “pelo fato de ele ter em si mesmo a capacidade plástica de auto-renovação” (Stein, 1993, p. 36).

O debate ampliado na educação sobre construtivismo e os campos do conhecimento abrangidos por essa teoria nos põe em contato com pressupostos fundamentais e centrais sobre questões do aprendizado. Mas as teses e os contrapontos às idéias sobre a construção do pensamento parecem estar reunidos nos pontos referentes à onipotência do indivíduo e à onipotência da construção do mundo, da sociedade; e, esses debates, vão ter significativos rebatimentos na reflexão da educação para os direitos humanos.

As tentativas metodológicas das propostas de educação para os direitos humanos focadas no indivíduo têm uma perspectiva teórica da aprendizagem que se explicita por um sujeito epistêmico, visto como um sujeito que seria o epicentro capaz de organizar suas formas de conhecimento. Contudo, vale observar que a relação indivíduo-sociedade estaria contemplada com a concepção construtivista de que somos produto do nosso meio, somos co-estruturados pelas estruturas macrossociais, pelas estruturas micro (da família, da escola, da classe social em que vivemos), mas não somos meros reflexos dessas estruturas, uma vez que há um espaço de autonomia e de liberdade em cada ser individual.

Para Bárbara Freitag (1993), é impossível julgarmos algo independente da influência dos demais; e,

com isso, defende a necessidade da contradição, do conflito com os outros para construirmos nosso pensamento e nossa competência argumentativa. É mediante a disputa e o diálogo que a criança constrói sua visão de mundo e sua maneira de compreender as regras sociais.

[...] é assim que, elucidando a si própria e aos outros, ela reconstrói o mundo social e percebe, inclusive, que o mundo social é o resultado de convenções, é o resultado de acordos, é o resultado de elaborações conjuntas de normas, que são validadas se todos estiverem de acordo com essas normas. (Freitag, 1993, p. 31).

É com essa compreensão que os defensores das propostas de cursos de direitos humanos para policiais investem na modelagem de programas para trabalhar os fundamentos dos direitos humanos e conteúdos afins, como sejam os conceitos de democracia, cidadania, segurança pública entre outros temas.

Apesar das diferentes posições quanto às preocupações metodológicas da ação educativa, o pressuposto psicológico de que a aprendizagem parte da atividade parece criar convergências em torno da proposta educativa para policiais. Sem ação, não haveria pensamento, não haveria argumentação, porque é agindo no mundo e agindo sobre o mundo, interagindo com o mundo, que se impõe o trabalho de assimilação e acomodação das estruturas do pensamento.

A ação em pensamento não é outra coisa senão a ação refletida, interiorizada nas estruturas mentais [...] formas de ação concretizadas que se transformarão em operações mentais e, futuramente, em previsões, em planejamento, em deduções de realidades ainda não vividas. (Freitag, 1993. p. 32).

Esse arcabouço teórico fez emergir uma produção, resultado do esforço voltado para a construção de

propostas metodológicas que tentam diminuir/superar a separação entre teoria e prática, pensamento e ação, razão e emoção, de modo que os conteúdos trabalhados na sala de aula fossem incorporados à prática do policial como vivências no seu cotidiano da condição de ser pessoa, cidadão e como profissional agente da segurança pública.

Durante a experiência do programa de curso em Pernambuco, as falas dos policiais sobre sua atividade revelaram facetas particulares da relação linguagem-ação. O processo de reflexão/construção do conceito da realidade evidenciou o fato de que, depois de vinte anos de abertura política reconquistada no País, ainda existiam diferentes mecanismos de interdição da palavra na Corporação.

Essa interdição da palavra como um dos mecanismos do exercício da hierarquia na corporação, remete aos limites postos ao processo de interação do *eu com a sociedade* e tem seus efeitos no ambiente de construção da identidade dos policiais militares. A identidade, enquanto construção social, faz-se no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e escolhas

Nessa perspectiva, a ação educativa, como condição de possibilidade de conhecimento do mundo social, assume sua dimensão política uma vez que constitui o subsídio para a construção coletiva do social, cada um participando ativa ou passivamente da organização e da manutenção das regras e normas sociais que regulamentam o mundo das relações sociais.

O curso para os direitos humanos passa a ser espaço político de conquista da “fala” viabilizada pelo diálogo na sala de aula não só entre o policial e o professor, mas também com pesquisadores, militantes de direitos humanos, representantes de movimentos sociais, etc.

O outro eixo das experiências de ação educativa voltada para aprofundar os direitos humanos, tendo como

foco a Organização Polícia, levanta críticas sobre a visão do curso como espaço de trabalho de disciplinas/exposição de conteúdos de direitos humanos sob a alegação de que o programa de pequena duração, apenas 40 horas, e constituído por uma clientela de adultos (policiais), não estaria tratando de processo de aprendizagem *stricto sensu*.

As propostas educativas desenvolvidas com policiais, segundo metodologias que se negavam ao formato, dito tradicional, de curso, privilegiam o espaço para a reflexão sobre crenças e valores que orientam a “função policial” e, ainda, como espaço de tentativas da desarticulação dos mecanismos de resistência desse grupo social marcado pela cultura violadora dos direitos humanos.⁶

Apesar das diferentes compreensões sobre a condução metodológica da proposta educativa, a pesquisa passa a ocupar um lugar significativo na experiência do curso para policiais, possibilitando um espaço de convergência de posições pela necessidade evidenciada de estudar *a polícia por dentro*. A perspectiva de melhor conhecer as polícias define-se de forma diferenciada dos questionamentos dominantes na sociedade sobre a segurança pública vista apenas na sua “aparência” institucional, isto é, pela quantidade de policiais e de viaturas nas ruas.

Esses estudos permitem que se apreenda a cultura institucional da polícia, mas nem tanto pelos elementos que se repetem quanto às suas nuances; conforme Villaveces - Izquierdo (2002, p. 85).

[...] tecendo uma certa radiografia da instituição como espaço simbólico fechado e auto-referencial onde se articulam em uma unidade organizacional, um *ethos* e um *pathos* únicos e impermeáveis a aqueles próprios de outras tribos.

As modalidades de investigação tinham como diferencial a preocupação com a descrição qualitativa das

6 Cf. Neves (2002, p. 161, nota 12).

relações sociais percebidas e interpretadas pelos policiais com a vivência cotidiana da sua prática. Esses estudos, apreendidos nas falas desencadeadas pelos debates com os policiais, a exemplo da experiência realizada em Pernambuco, mostram como os policiais vêem a si mesmos e como atribuem que os diferentes grupos da sociedade os vêem (Rique; Lima, 2003, p. 139). São elementos muito importantes quando se pensa nas estratégias da sociedade civil poderem influir na polícia e na construção de uma política de segurança pública.

Partindo-se do pressuposto de que as falas dos policiais dizem além das palavras, porque revelam os contextos em que foram geradas, seus discursos sobre as situações concretas de sua prática revelam temas transversais indispensáveis à explicitação da realidade da organização policial.

O curso surge, então, como um espaço de compreensão sobre a organização policial, apreendida como instituição pública, como lugar de manifestação concreta do Estado; por um lado, exerce-se como espaços de discriminação, onde as violências sancionadas são diferenciadas das violências não sancionadas.⁷ Por outro, as instituições públicas se expressam como espaços de enunciação, onde os traços e as ambivalências culturais se conjugam, de maneira dinâmica e mutante, em práticas de exercício de poder que refletem as ideologias e formas de socialização vigentes e/ou naturalizadas.

O debate levantado sobre a organização policial destaca características das instituições públicas como espaços liminares, em que a ordem sancionada é constantemente posta em parênteses, deslocada e deixada em uma espécie de ambígua suspensão, em que violências “legítimas e ilegítimas se anunciam simultaneamente [...] como componentes próprios do exercício do poder” (Villaveces-Izquierdo, 2002, p. 84).

A propósito dessa análise, os estudos viabilizados pelo debate, na experiência do curso realizada em Pernambuco, fazem vir à tona aspectos significativos

7 “Por violência sancionada se entende todas aquelas violências que estão socialmente naturalizadas como ‘violência legítima’ (uso da força, discriminações e intolerâncias socialmente aceitas, exclusões construídas como óbvias e necessárias).” Cf. Benjamin (1969, nota 21 apud VILLAVECES-IZQUIERDO, 2002, p. 88).

da relação entre democracia e *accountability*, argumentando que o envolvimento de policiais militares com grupos de extermínio significa que a polícia não dá satisfação de seu trabalho à sociedade.

Isso revela que os agentes da legalidade se transformaram em atores da ilegalidade [...] A atuação de policiais militares em crimes de extermínio evidencia a ausência de controle sobre a instituição Polícia Militar, a qual não permite a prestação de contas à sociedade, como também ao Ministério Público e ao Poder Judiciário. (Oliveira, 2002, p. 202).

Do mesmo modo, no contato com policiais militares na sala de aula, a disciplina Cultura e Sociedade revela a organização policial vista pelo ângulo da instituição de ensino responsável pela formação profissional do seu efetivo. Esse estudo, ao evidenciar o confronto entre as óticas diferenciadas de educação para a cidadania, tanto na visão do CFAP quanto pela proposta do curso de direitos humanos, propõe-se a pensar não só as funções e os impactos de sua aplicabilidade entre os policiais, mas também refletir sobre os dilemas, os compromissos éticos e os desafios impostos pela dicotomia *ser cidadão* e *agir como policial*.

Na busca de compreender as regras do *agir profissional*, o estudo descobre que, apesar da existência de estratégias e dos mecanismos de controle externo e interno aos quais os profissionais estão atrelados, estes não impedem nem reduzem a diferença/dicotomia da condição de *ser cidadão/agir profissional*. O estudo indica que, de fato, o modo de *ser cidadão* decorre de *regras* do agir profissional, definidas por outra ordem de fatores, que, apesar de corresponderem a formas de normatização não explícitas, estão presentes no “processo de formação do policial que lhe imprime um caráter de ‘força’ e de ‘poder’ assimilado e internalizado pelos policiais e externalizados junto aos segmentos da sociedade” (Silva, 2002, p. 129).

Apesar dos paradoxos enfrentados pelo curso de direitos humanos no contexto da organização policial, nada impede de acreditar que a educação para a cidadania é, ainda, o veículo para mediar um pensar e um fazer emancipatório na perspectiva da inclusão social. Essa dimensão do outro na construção do pensamento seria o espaço do sentido sociopolítico da educação para os direitos humanos, porque a geração de construções coletivas passaria por um processo de reflexão, de descoberta e de criação de possibilidades de afirmação de sujeitos históricos comprometidos com o processo de conhecimento para a mudança social voltada para a construção de um sentido e uma prática da cidadania.

O espaço do curso para os direitos humanos evidencia as possibilidades para a construção de outro saber e de outras formas de intervenção no terreno da segurança pública. As experiências educativas para afirmação da cidadania no contexto coletivo - Corporação, Instituição e ONGs - implicam o estreitamento da relação do Estado com a sociedade. Mas, sobretudo, implicam a ruptura dos limites de mecanismos usuais da polícia e da sociedade, “buscando consolidar a democracia, passando pelo aperfeiçoamento e pela adaptação dos instrumentos e veículos mediadores da relação de policiais com cidadãos, ou de cidadãos com cidadãos” (Silva, 2002, p. 141).

Diante da complexidade social em que vivemos, a idéia de que a coesão social precisa de uma idéia renovada de cidadania, que incorpore o significado e o espírito de igualdade socioeconômica e de solidariedade, põe a proposta educativa em confronto com o que está ocorrendo na sociedade e na cultura. Mais precisamente, a proposta educativa rumo a uma cultura de paz e de democracia é, em última análise, resultado de uma ética universal compartilhada e inspirada pelos direitos humanos.

Considerando que a democracia é uma construção socioistórica relacionada com uma determinada ideolo-

gia das relações políticas, alguns elementos do *ethos* democrático podem variar em sociedades diferentes. Mas, apesar dessa compreensão funcional do sistema, a sobrevivência da democracia pressupõe o estabelecimento de um arcabouço constitucional que defina direitos dos cidadãos (direitos humanos e liberdade) e formas de controle da autoridade pública.

Com a compreensão dessa dupla dimensão (funcional e legal) do objeto das representações sociais, é possível pensar a ação educativa voltada para o desejado grau de coerência entre grau de socialização política dos atores e as operações de um regime democrático fundado no princípio geral de direito e baseado na ideologia dos direitos humanos.

Portanto, para sedimentar a crença normativa na indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos, a fundamentação da educação construtivista está a exigir estudos sobre as representações da cidadania. Esse conhecimento permitiria compreender as estruturas comuns de conhecimento que constituem a base do consenso social e da compreensão dos esteios socioculturais que moldam e condensam as interações sociais, explicando as diferenças de comportamento entre indivíduos e grupos em relação à democracia.

É esse escopo abrangente sobre as representações sociais, como ferramenta teórico-analítica sobre a interface entre o indivíduo e a sociedade, que deve servir de base para uma abordagem educacional construtivista capaz de oferecer oportunidades para uma socialização compatível com as exigências da cidadania participativa.

“Desse modo, o construtivismo pedagógico renovado emerge como um portador do potencial de vivificar o papel emancipador da educação e, portanto, inserir a prática educacional no âmbito ético da modernidade.” (Albala-Bertrand, 1999, p. 162).

É nessa perspectiva que a escuta do “canto” dos direitos negados ao policial amplia-se para a apreensão

sobre a dimensão do *interesse comum* dos cidadãos. O direito é algo de alcance universal. E, se a democracia é cidadania definida por direitos, o “lugar social” do curso **A polícia Como Protetora dos Direitos Humanos** começa a significar a condição de superação no âmbito da segurança de uma esfera dos direitos que ainda não consegue se constituir no país.

Referências Bibliográficas

ALBALA- BERTRAND, Luis. Por uma didática construtivista sociogenética da cidadania. In: _____ (Org.). **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas, SP; Brasília: Papirus; Unesco, 1999. p. 162.

BENJAMIN, W. Critique of violence. In: _____; DEMETZ, P. **Reflections**. New York: Schochen Books, 1969.

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

CHAUI, Marilena. A interrogação permanente. **Revista CULT**, maio/jun. 2000. Entrevista concedida a Alexandre de Oliveira Carrasco e Joaci Ferreira Furtado. p. 52-53.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (Org.). Ética. Brasília; Rio de Janeiro: Garamond/Codeplan, 1997. Disponível em: < <http://www.jfreirecosta.hpg.com.br> >. Acesso em: 14 abr. 2003.

FREITAG, Bárbara. Aspectos filosóficos e socioantropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MORRIN, Edgar. A construção da sociedade democrática e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MUNIZ, Jacqueline. A crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Inderdisciplinary Journal of de Center for Hemispheric Defense Studies**, v. 1, n. 2, winter 2001. Disponível em: <<http://www3.ndu.chds/Journal/papers>>. Acesso em: 14 abr. 2003.

NEVES, Paulo. Espaço público, polícia e cidadania: em busca de novas formas de sociabilidades. In: _____; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio. **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002.

OLIVEIRA, Adriano. Um estudo etnográfico da instituição Polícia Militar. In: NEVES, Paulo; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio. **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. passim.

RIQUE, Célia; LIMA, Marcos Costa. As novas relações polícia e sociedade: **uma perspectiva emancipatória**. Recife: Bagaço, 2003. p. 139.

SECCO, Alexandre. A polícia bandida. **Veja**, São Paulo, 4. ago. 1999. Caderno especial. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br>>. Acesso em: 8 jun. 2003.

SILVA, Maria Auxiliadora Gonçalves. Reflexões sobre educação para a cidadania: uma prática com policiais militares de Pernambuco. In: NEVES, Paulo; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio. **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. passim.

SOARES, Luís Eduardo. A campanha contra a fome como experimento radical. In: **O Impacto Social do**

Trabalho das ONGs no Brasil. São Paulo: Abong, 1998.

STEIN, Ernildo, Aspectos filosóficos e sóci antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar.

BORDIN, Jussara (org.) Construtivismo pós-peagetiano: um novo foradigma sobre a aprendizagm. Petrópolis, Cj. vozes, 1993.

VILLAVECES-IZQUIERDO, Santiago. Culturas institucionais e direitos humanos. In: ZAVERUCHA, Jorge; BARROS, Maria do Rosário Negreiros (Org.). **Políticas de segurança pública: dimensão da formação e impactos sociais.** Recife: Fundaj/Massangana, 2002. passim. (Série Gestão Pública e Cidadania, 2).

A pesquisa sobre representações sociais no curso de direitos humanos para policiais: recuperando o método

A demanda social por segurança pública emerge em razão de uma crise nacional, reforçada pela mídia, que cada vez mais se amplia no espaço público, destacando a incapacidade da administração do setor de superar o quadro de violência instaurado. Os efeitos sociais se fazem sentir com o descrédito da população na ação do Estado - responsável pela segurança como um bem comum - uma vez que, com a incidência da violência, ao mesmo tempo, destaca-se a imagem da polícia associada à criminalidade.

Célia Rique

Elaine Aguiar

Mestranda em Ciências Sociais pela UFPE, técnica do Gajop e coordenadora do modelo de quantificação dos dados da Pesquisa sobre Representações Sociais.

Maria de Fátima de Souza Santos

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Psicóloga, mestra em Serviço Social e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB e assessora da pesquisa sobre representações sociais.

Entretanto, o conflito surge quando as iniciativas nacionais de renovação das práticas policiais demonstram ser incompatíveis para a convivência de uma cultura de violação dos direitos humanos com o desenvolvimento de um projeto de segurança pública para a cidadania democrática.

Nesse ambiente propício a mudanças, desde 1996, a ênfase nas propostas voltadas para a humanização das práticas policiais conta com o respaldo das diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Desse modo, nesse conjunto de forças políticas, oportuniza-se a parceria da organização policial com o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (Gajop) para a realização do Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos, destinado a policiais civis e militares.

O projeto do curso e o lugar da pesquisa

A proposta educativa do curso,¹ com o desafio de estabelecer a clara articulação entre o conhecimento da violência e da garantia dos direitos humanos, exige dinâmicas metodológicas que veiculem as dimensões dos DH aos conteúdos teóricos dos vários temas trabalhados; mas, sobretudo, que contemplem a preocupação com a inteireza do ensino-aprendizagem, focado na reflexão sobre o cotidiano das práticas dos policiais.

Desse modo, o curso - também visto como um *espaço de conversação* resultante do contato dos instrutores na sala de aula e durante as dinâmicas de grupo com os policiais - é marcado pela escuta de como esse segmento social entende e se relaciona com os direitos humanos. São noções, formas distintas de concepções impregnadas de uma carga de preconceitos e estereótipos construídos historicamente em sua vivência no contexto de relações sociais demarcadas pelas desigualdades sociais e econômicas e de todo tipo de exclusão social.

Nesse universo de prática social, a concepção de direitos humanos é apreendida como “direitos de bandido”, e, de forma conseqüente, o Gajop é identificado como o guardião desses direitos. Atentos a essas questões de como a imagem do *pobre* construída socialmente impregna as diferentes práticas sociais e institucionais, e especialmente a prestação dos serviços públicos aos setores empobrecidos, verifica-se que os agentes dos serviços de segurança e justiça também convivem com esses preconceitos, estereótipos e estigmas sociais.

A negação do pobre como sujeito de direito embasa as práticas sociais de estigmatização, discriminação e violação dos direitos humanos; valendo observar que a própria clientela do curso - os praças -, oriunda

1 Na negociação feita com a Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), o curso de 44 horas é estruturado em quatro módulos: Abertura (apresentação do programa e trabalho psicopedagógico), Sociedade e Direitos Humanos (cultura e sociedade, história e fundamentos dos DH, sistema internacional, Estado e Sociedade nas doutrinas políticas), Direitos e Cidadania (cidadania e Constituição brasileira, grupos vulneráveis, conteúdos de DH na Constituição Federal, a criança sujeito de direitos e procedimentos policiais relativos à criança e ao adolescente) e Segurança Pública e Direitos Humanos (segurança pública no contexto das políticas públicas no Brasil).

dos segmentos pobres da população, manifesta, por meio da verbalização de seus problemas, a forma pela qual é submetida a tratamento diferenciado no interior da Corporação.

O suposto de que as dificuldades vividas pela sociedade de reconhecimento dos outros como seres humanos e sujeitos de direitos revela, de modo abrangente, como as desigualdades sociais - baseadas nas diferenciações de raça, etnia, gênero, idade, classe social e ideologia do País - impregnam sentimentos e relacionamentos entre os homens e produzem práticas de exclusão, modos de gerir políticas e serviços sociais, modos de governar.

A realidade vista nesses termos permite a formulação da hipótese de que na proporção em que segmentos sociais mais amplos e diferenciados são incorporados à vida política, cultural e social do País é que se torna possível a revisão de um modo de compreensão distinto a respeito do tema da segurança e sua relação com a prática dos direitos humanos.

Com essa compreensão, a tarefa da educação para a cidadania e os direitos humanos é de um trabalho pedagógico participativo e crítico, com o propósito levar o *outro* a perceber o limite das leituras preconceituosas a respeito dos direitos humanos. E, assim, tornando possível a ampliação de outros eixos de compreensão e de possibilidades de práticas que fortaleçam a construção de uma cultura, viabilizando a produção de práticas engajadas com a construção da democracia.

As primeiras constatações do curso

Baseando-se na experiência do processo educativo desenvolvido pelo programa do curso para policiais, entende-se que a retomada da função social do agente de segurança pública é fundamental para a superação da relação de ambigüidade que a sociedade tem com a polícia.

Tendo como objeto da proposta educativa a reflexão sobre a função policial na construção da cidadania, o curso de direitos humanos, objetivando o resgate da função social da Polícia, abre um campo de discussão sobre a pedagogia das relações sociais que afirme o sentido democrático da relação polícia-sociedade.

Para melhor desenvolvimento da proposta pedagógica, criou-se um sistema de informações, entendido como uma tentativa de reunir e sistematizar dados e informações que permitam ampliar a reflexão sobre o conhecimento produzido, capaz de explicitar o sentido da educação para os policiais.

Nessa perspectiva, os dados e as informações obtidas dizem respeito à tentativa de responder à questão básica: *qual é a contribuição que a proposta de educação em direitos humanos possibilita para a qualificação dos serviços prestados pelo policial à sociedade?*

O primeiro trabalho de avaliação do projeto quanto à importância atribuída pelos policiais ao curso e quanto aos conteúdos de cada módulo, em face de sua prática profissional, gera grande perplexidade, pois as informações trabalhadas sobre a reação dos policiais ao programa do curso, em sua totalidade, evidenciam um conflito: 60% das respostas sobre os conteúdos específicos de direitos humanos eram avaliadas como de menor importância para a prática policial mesmo quando o desempenho dos respectivos professores era considerado muito bom.

Dessa realidade empiricamente comprovada, a proposta de educação para a mudança social defronta-se com o desafio de uma pesquisa qualitativa que repense os valores e as crenças que sustentam a instituição policial, tendo em vista estabelecer novas relações na construção do sentido da democratização da Polícia. É preciso reunir elementos que favoreçam a reflexão sobre o conjunto de crenças e valores aceitos na direção de mudanças dos indivíduos e da sociedade em que estão introduzidos.

Esse projeto de estudo prioriza a metodologia da pesquisa qualitativa, considerando que ela permite apreender as significações construídas pelos policiais sobre direitos humanos. A opção pela metodologia qualitativa fundamenta-se na possibilidade de detectar as aproximações, diferenciações e dimensões das idéias, superando concepções reduzidas e, de forma conseqüente, permitirá trabalhar pedagogicamente uma produção conceitual interdisciplinar e abrangente com a clientela constituída pelos policiais.

Entretanto, as tentativas de apreender o poder dos processos de significação e suas implicações para o posicionamento individual nas suas relações com o coletivo e a estrutura social dependem das teorias explicativas eleitas como responsáveis pelo funcionamento da sociedade. Essa perspectiva teórico-metodológica tem “como substrato a inversão da posição do sujeito na questão do conhecimento: de observador neutro e passivo, este passa a ter um papel central enquanto formulador de teorias-científicas ou do senso comum – na criação de uma realidade consensual” (Spink, 2000, p. 140).

Segundo Tereza Haguette, para inovar e buscar formas de conhecer a sociedade, os indivíduos e os grupos que interagem no dia-a dia, o desafio é: como abrir uma brecha à subjetividade e ao significado, ausentes das propostas de natureza estrutural dos clássicos, como tentativa de fazer a ponte entre a estrutura e a ação individual. Não são as estruturas as responsáveis pela manutenção da sociedade, nem são as ações sociais que as movem, mas “são as duas - *as estruturas e as ações* – que tornam a sociedade possível e que fazem a modelagem de seu caráter, ora na direção da permanência, ora na direção da mudança” (Haguette, 1997, p. 211).

Mas a perspectiva de valorização da ação social e os sentidos dados a ela pelos atores sociais privilegiam a metodologia de pesquisa qualitativa mais preocupada com

a questão da significação da ação social individual ou coletiva na reconstrução do real.

Contudo, se as representações podem ser analisadas pelas estruturas e comportamentos sociais, “essa questão traz ao debate uma ressalva teórico-metodológica fundamental: *a representação não flui diretamente dos discursos dos atores sociais, mas é um processo de reconstituição por parte do cientista social*” (Jardim, 1996, p. 27, grifo nosso).

As condições de produção da pesquisa

São três as questões teórico-metodológicas indispensáveis à compreensão do objeto de estudo do qual a pesquisa sobre Representações Sociais (RS) se ocupa:

- a) a primeira questão refere-se à consideração de que as RS partem do estudo de grupos, uma vez que, por sua inserção na totalidade social, eles têm uma relação peculiar com o objeto da representação. Diferentemente dos estudos tradicionais - tendo como foco os indivíduos e cuja base conceitual sobre a opinião, a atitude e a imagem não incluem as relações entre os grupos sociais -, neste estudo a busca de compreensão sobre a natureza da relação Polícia- Sociedade remete à atribuição de significados e à inserção social dos grupos na totalidade social. Mais precisamente, como a totalidade social é constituída das relações entre os grupos, significa que no contexto das relações desenvolvidas entre o grupo de policiais e os grupos sociais se estruturam suas representações ao mesmo tempo em que essas RS se tornam *justificadoras e antecipadoras dessas mesmas relações* (D' Unrug, 1974);
- b) a segunda questão explicita que os estudos sobre opiniões e atitudes visualizam apenas uma face do processo cognitivo/comportamental, remetendo à observação de que “direitos humanos são defesa de bandido” ou “bandido só entende na pancada” como

- as expressões mais explícitas e aparentes do sistema. Considerando que este estudo visa compreender a dimensão subjacente à persistência e organização das atitudes, buscou-se explicar esse fenômeno com base nos elementos que estruturam o campo das representações desse grupo social;
- c) a terceira questão diz respeito ao fato de que o conteúdo das RS é composto por informações, imagens, atitudes, valores, crenças e opiniões, enfim, por uma série de elementos disponíveis no ambiente social. Assim sendo, apesar da dificuldade de definir com precisão os elementos constitutivos da estrutura cognitiva, ao se analisarem aquelas manifestações próprias do grupo de policiais, o conteúdo é menos importante do que a organização desse conteúdo, porque o sentido de uma representação lhe advém de sua articulação com outros sentidos significantes. Desse modo, como a representação não pode ser desarticulada do seu campo representacional, a proposta é analisar as RS não em termos de elementos, mas que os conteúdos trabalhados pela pesquisa sejam considerados como dimensões, como organização de conteúdos manifestos pelos policiais que se articulam com o contexto social no qual vivem.

Considerando as questões acima, optamos por adotar uma metodologia qualitativa no processo de investigação e utilizar a técnica de Análise de Conteúdo para os dados coletados.

Análise de conteúdo

Partindo do entendimento de que por trás de um discurso aparente - geralmente simbólico e polissêmico - esconde-se um sentido que convém desvendar, a atitude interpretativa é sustentada por processos técnicos de validação. Entretanto, “como esforço de interpretação,

a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: *o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade de modo a viabilizar a sua função: a inferência* (Bardin, 1977, p. 9, grifo nosso). Esse processo se realiza com base nos indicadores de frequência ou, cada vez mais, com a ajuda de indicadores combinados.

Estes dois pólos - desejo de rigor e necessidade de descobrir, de ir além das aparências - expressam linhas de forças que marcam o desenvolvimento histórico da análise de conteúdo. Na atualidade, essas duas orientações metodológicas aparecem de forma complementar e expressam o desejo de reunir condições de *“verificação prudente e a interpretação brilhante”* (Bardin, 1977, p. 29, grifo nosso).

A análise de conteúdo é um método empírico dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Como não existe uma “receita”, mas apenas uma regra de base, o analista orientado por uma problemática teórica poderá no decorrer da investigação possibilitar até mesmo que a análise de conteúdo seja “inventada” de modo a favorecer novas interpretações.

Apesar de tornar-se corrente a afirmação de que tudo que é dito é suscetível de ser submetido à análise de conteúdo, algumas questões estão apresentadas em termos das regras de funcionamento. As discussões sobre *como ela funciona* remetem às questões sobre a razão e a finalidade pela qual recorremos a esse instrumento de análise.

No plano metodológico, essa discussão evidencia questões de importância para a melhor compreensão da definição da análise de conteúdo. A primeira delas refere-se à superação da dicotomia entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características de conteúdo apreendidas na mensagem. Na análise qualitativa, é a presença ou ausência de

uma dada característica de conteúdo captada num fragmento e mensagem que se toma em consideração.

Diante dessa polarização, duas iniciativas *desbloquentam* a análise de conteúdo. Por um lado, as exigências de objetividade tornaram-se menos rígidas com as interrogações postas à regra dominante, a qual confundia objetividade e cientificidade com a minúcia de análise de frequência. Por outro, a contribuição das estatísticas é mais bem-aceita principalmente em razão das possibilidades criadas pelo computador para apuração de frequência do conteúdo.

Contraditoriamente, esses procedimentos quantitativos fazem exigências qualitativas à preparação dos textos a tratar, à definição mais precisa das unidades de codificação e, sobretudo, de como tornar operacionais os procedimentos de definição das unidades de contexto quando o sentido da unidade de registro é ambíguo. Diante desse fato, o analista é obrigado a apelar para a linguística a fim de formular regras justificadoras.

Nesse debate, com a tomada de consciência de que a análise de conteúdo já não é entendida como se tivesse alcance exclusivamente de caráter descritivo, o que persiste é a necessidade de ser mais bem esclarecida a questão da função da inferência.

Embora as características sistemática e objetiva não sejam exclusivas da análise de conteúdo, são muito importantes. Isto é, sem negar o lugar desse aspecto técnico, o método teria de dar conta dos elementos de significação constitutivos da mensagem segundo critérios de classificação, mas diferentemente do aspecto de manipulação objetiva ligada à exigência histórica de fornecer à prática da psicossociologia um aval de objetividade científica.

O diferencial desse debate apóia-se na suposição de que o conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. O interesse

da análise não reside na descrição dos conteúdos, mas sim naquilo que eles nos poderão ensinar depois de serem tratados relativamente às outras coisas, e esses saberes serem deduzidos dos conteúdos que podem ser de natureza diversa. Para tanto, o analista tira partido do tratamento das mensagens para inferir, de maneira lógica, conhecimento sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio.

Essa discussão sobre a especificidade da análise de conteúdo enfatiza a tese levantada por Laurence Bardin de que:

[...] a descrição, vista como a enumeração resumida das características do texto, é a primeira etapa necessária, e a interpretação – vista como significação concedida a essas características – é a última fase; *a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma etapa a outra do processo.* (Bardin, 1977, p. 39, grifo nosso).

Nesse sentido, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção segundo indicadores quantitativos ou não. Com o procedimento de inferência, deseja-se pôr em evidência as avaliações (opiniões, julgamentos, tomadas de posição, conscientes ou não) e as associações subjacentes a partir da procedência dos enunciados da comunicação. A esses fatos, alguns autores chamam de “condições de produção”.

Nessa perspectiva, o objeto da análise de conteúdo não é o estudo da língua ou da linguagem, mas as condições de produção dos textos.

No processo dedutivo ou inferencial, mediante índices e indicadores, a leitura efetuada pelo analista do conteúdo da comunicação não é unicamente uma leitura “ao pé da letra”, mas antes uma tentativa de realçar um sentido que se encontra em segundo plano. Trata-se de atingir, por meio de significantes, os significados de na-

tureza psicológica, sociológica, política, histórica subjacentes ao discurso.

As iniciativas de análise nesta pesquisa sobre **Direitos humanos nas representações sociais dos policiais**, tendo em vista a explicitação e sistematização de tais significados, foram realizadas com base em um conjunto de técnicas parciais e complementares, com a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens – o policial e o contexto da Instituição Polícia – tomadas em consideração como campo de determinação da produção dos textos.

O analista cria um jogo de operações analíticas adaptadas à natureza material que, no caso, é a palavra escrita; mais precisamente, a prática da língua realizada pelos emissores identificados como policiais militares. Toma em consideração a palavra e suas significações na busca de evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade a ser explicitada para além da mensagem, e procura enriquecer os resultados e aumentar sua validade, garantindo uma interpretação final fundamentada na Psicologia, Política, História e Educação.

O desenvolvimento da pesquisa

Tendo como população-alvo do estudo a clientela do curso, esta pesquisa analisa as teorias do senso comum sobre direitos humanos elaboradas coletivamente pelo grupo social constituído de policiais. Como fonte de investigação, três objetos foram focalizados: *expectativas em relação ao curso, concepção espontânea sobre os direitos humanos e identidade profissional*.

A pesquisa tomou por base a amostra de 300 respostas às perguntas abertas do questionário aplicado entre os soldados, cabos e sargentos que participaram das primeiras turmas do curso.² A escolha dessa metodologia qualitativa evitando abordagens fechadas, limitadas a objetivos de pesquisa segundo modelos mentais

2 Os dados e as informações provenientes do projeto de curso de turmas sistemáticas que o Gajop vem realizando, desde maio de 1999 nas instalações do CFAP, foram disponibilizados no Banco de Dados - Programa de Gerenciamento ACCESS - criado em apoio ao projeto, onde estão organizados em dois blocos: a) sobre os policiais do curso (identificação e perfil profissional); b) sobre o curso (avaliação do desempenho tema/ professor; avaliação/ reação do aluno ao projeto do curso); avaliação ao contato com entidades de direitos humanos (laboratório de práticas sociais).

e ideológicos do pesquisador (que formula hipóteses, domina as relações, prioriza os dados, estabelece suas interpretações) para dar lugar ao tratamento das expressões mais espontâneas dos entrevistados. Essa espontaneidade ocorre com mais frequência na perspectiva aberta, quando o entrevistado pode revelar as estilísticas próprias e genuínas de expressão, enriquecendo, então, a leitura sobre a realidade do objeto pesquisado.

Desse modo, o processo de análise classificatória dos conteúdos precedeu a análise quantitativa dos dados. Inicialmente, foi realizada a leitura do conjunto das respostas dadas ao questionário, permitindo, assim, a criação de algumas unidades de análise. Com essas unidades definidas, passou-se ao processo de categorização dos temas e subtemas, construídos com base na leitura do material obtido, tentando, de um lado, aproximar as idéias dos entrevistados e, de outro, sistematizá-lo, organizando os dados na busca da articulação com os fundamentos teóricos. As categorias de respostas foram codificadas para possibilitar a análise de frequência, fazer cruzamentos com o apoio do programa de computação.³

A análise qualitativa das expressões espontâneas a respeito do que se espera do curso, da compreensão dos direitos humanos e da identidade do policial possibilitou a elegibilidade de temas e subtemas que construíram as categorias e subcategorias de análise abaixo explicitadas. As questões foram construídas mediante os temas retirados da leitura das expressões espontâneas em resposta ao questionário aplicado no primeiro contato com os alunos-policiais por ocasião da abertura do curso.

A análise inicial centrou-se naqueles três grandes eixos do questionário, apoiada na consideração de que “as respostas a perguntas abertas em um questionário, nas entrevistas, nas reuniões de grupo, frequentemente, são analisadas em base temática” (Richardson, 1942 apud D’Unrug, 1974). O tema como unidade de significação complexa “[...] tem sido amplamente utilizado como

3 Statistic Program Science Social (SPSS). No programa SPSS, cada coluna refere-se a uma variável (perguntas do questionário - no caso, questão 1: Que espera do curso?; questão 2: Direitos humanos são...; questão 3: Ser policial é...; correspondendo aos casos individuais apreendidos em cada questionário.

unidade de registro no estudo das motivações, opiniões, atitudes e crenças” (Richardson, 1942 apud D’ Unrug, 1974).

Na busca dos sentidos que o policial dá à sua mensagem, este estudo resgata o “dicionário” elaborado pelos pesquisadores na tentativa de reescrever o fragmento do discurso para ir extraindo seus significados conforme exposição que se segue.

Temas, categorias e subcategorias: os sentidos e a busca de significados no discurso do policial

A análise das questões apresentadas aos policiais permitiu, inicialmente, a emergência das seguintes respostas conforme o “dicionário” a seguir:

QUESTÃO A –

Expectativas em relação ao curso: **Que espera do curso?**

- Mudança comportamental; efetivação de aprendizagem com fins de reconhecimento social; efetivação de aprendizagem para usufruto social e próprio; obtenção de conhecimento; mudança no Código Penal; reconhecimento por parte das instituições; aproveitável; optativo; não espero resultados.

QUESTÃO B –

Concepção espontânea sobre os direitos humanos: **Direitos humanos são...**

- Internacionais; promoção de bem-estar social; direitos regulamentados; aquisição de cidadania.

QUESTÃO C –

Identidade profissional: **Ser policial é...**

- Dever social; cumprir a lei mediante o bom senso; profissional responsável pelo cumprimento das leis; profissional especializado; profissão comum; realização pessoal; herói; falta de alternativa; árduo.

Com a definição dos temas e subtemas, elaborados e colhidos com base no material de pesquisa, passou-se à discussão entre alguns professores envolvidos com o tema, a fim de ampliar a compreensão, análise e classificação dos conteúdos obtidos pelo questionário, permitindo, então, que algumas categorias fossem desdobradas, outras aperfeiçoadas de forma a atender a todas as diversidades apresentadas nos discursos dos policiais.

Na Questão B - Concepção espontânea sobre os direitos humanos -, foram observadas diferentes dimensões por eles destacadas, que, por sua vez, incluíam diferentes categorias e subcategorias de respostas. As quatro categorias de dimensões conceituais detectadas são: Dimensão Ético-Filosófica; Dimensão Jurídico-Política; Dimensão Educacional-Cultural; e Dimensão Econômico-Social.

Dimensão Ético-Filosófica - essa categoria implicou as características de universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos e seus valores ético-morais e jurídicos; incluiu, ainda, as definições de direitos humanos que remetiam à liberdade, dignidade, justiça, solidariedade, paz, indivisibilidade, universalidade e ao respeito. Essa categoria se desdobra nas seguintes subcategorias:

- a) Direitos humanos como expressão de valores éticos e filosóficos.

- *Liberdade*

- Exercício do direito de escolha, de expressão e de ir e vir.

- *Igualdade*

- Direitos que o cidadão tem independentemente de raça, posição hierárquica, nacionalidade, religião, crença e de classes sociais.

- Igualdade de tratamento: família, justiça, segurança e cidadania.

- Igualdade social.

- Direitos de todos.

- *Respeito*

- Saber respeitar o outro.

- Saber respeitar todos.

- Tratar com cordialidade.

- Respeitar a si.

- *Solidariedade*

- Amor ao outro.

- Ajuda ao outro.

- *Dignidade*

- Respeito ao outro.

- Integridade física e moral.

b) Direitos humanos como expressão de universalidade.

- *Internacionais*

- São direitos internacionais.

c) Direitos humanos como expressão dos direitos inerentes à vida do homem.

- *Direitos fundamentais inerentes à vida*

- Direitos inerentes à vida e ao exercício de cidadania.

- Direito à vida.

Dimensão Jurídico-Política - aborda os direitos humanos enquanto aspectos legais e normativos na diversidade de nuances: especialidade do direito; afir-

mação da institucionalidade dos direitos sociais; relações de poder e cultura política; e luta dos movimentos sociais. Nessa categoria, estão inclusas as idéias que remetem ao legal, respeito à lei, ramo do Direito, à política social, estrutura de poder e cultura política, organização (órgão), prática institucional, lutas e movimentos sociais.

Com as respostas obtidas, emergiram as seguintes subcategorias:

a) Direitos humanos como expressão de direitos e deveres.

- *Direitos e deveres do homem e do cidadão*
 - Direito de cidadania.
 - Direito do cidadão.
 - Direitos que o ser humano tem.

b) Direitos humanos como mecanismos jurídicos e institucionais de proteção e como práticas de defesa.

- *Conjunto de normas e leis*
 - Direitos que se tem perante a lei.
 - Direitos de acordo com a Constituição.
 - Normas que se devem respeitar.
- *Órgãos de proteção e defesa*
 - Para defender a sociedade.
 - Para defender o cidadão da marginalidade.
- *Práticas de defesa*
 - Fazer valer o direito do cidadão.
 - Zelar pelo bem-estar do cidadão.

c) Direitos humanos como processos de conquistas históricas, perdas e/ou negação de direitos.

- *Direitos humanos como conquistas e como direitos adquiridos*
 - Direitos conquistados pelo cidadão em termos de cidadania.
 - Conquista na sociedade.
 - Direitos adquiridos pela pessoa.
- *Direitos “invertidos”, ou seja, expressos como*
 - Os que nos tiram o que não se tem.
 - O que ainda está oculto.
 - O que não está reconhecido.
 - O que é exigido, mas não é concedido.
 - O direito dos que transgridem, dos infratores, das pessoas erradas.

Dimensão Educacional-Cultural - categoria que apresenta as noções de direitos humanos às vezes relacionadas com os modos de vida, o processo de internalização das normas sociais, a área do conhecimento. Os direitos humanos são assim expressos mediante noções de como educar para a cidadania, conjunto de saberes, relações e práticas sociais, aspecto psicológico, aspecto cultural e normalização.

A diversidade de idéias, aqui presentes, permitiu a elaboração de algumas subcategorias de respostas:

- a) Direitos humanos como espaço de conhecimentos e saberes referentes aos direitos humanos e à cidadania.
 - *Um saber, uma forma de conhecimento sobre os direitos do homem e da cidadania*
 - Saber o que é cidadania.
 - ter conhecimento para uma prática.
 - *Uma ação educativa, um curso de educação para a cidadania*
 - Educar para a cidadania.
 - Ensinar os direitos das pessoas.
- b) Direitos humanos como modos de ser e agir em relação ao outro.

- *Formas de convivência baseadas em valores humanos*
 - Conviver melhor com os seres humanos.
 - Reconhecer o direito da vida humana.

- *Visão e reconhecimento do outro como pessoa e como sujeito de direitos*
 - Reconhecer todos os direitos do cidadão.
 - É tudo que faz do homem um cidadão reconhecido pela sociedade.

Dimensão Econômico-Social - na abordagem dessa categoria, os policiais articulam a noção de direitos humanos com os direitos econômicos e sociais: necessidades básicas, condições de vida, direitos econômicos e sociais.

Assim estão inclusas as subcategorias abaixo:

- a) Direitos humanos como reconhecimento da necessidade de sobrevivência social.
 - Necessidades básicas de sobrevivência.
 - Condições básicas de vida condizente e digna de um ser humano.

- b) Direitos humanos como garantia de bem-estar.
 - O bem-estar de cada homem.
 - Vida em harmonia na sociedade.

- c) Direitos humanos como garantia dos direitos fundamentais e sociais para todos.
 - Direito à propriedade, à liberdade e ao bem-estar.
 - Direito a condições de vida, saúde, educação e moradia.

- d) Direitos humanos como condições de trabalho.
 - Condições de trabalho, salário, plano de saúde e moradia para o policial.
 - Trabalho, moradia, segurança, educação e saúde.

Descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das manifestações

Com base nesse processo de análise categorial, montou-se uma matriz com os dados da pesquisa. As duas outras questões receberam o mesmo tratamento, ou seja, foram categorizadas todas as respostas dadas à Questão A - Expectativas em relação ao curso: **Que espera do curso?** e à Questão C - Identidade profissional: **Ser policial é...**, seguindo-se os procedimentos utilizados para a elaboração das categorias descritas referentes à Questão B - Concepção espontânea sobre os direitos humanos: **Direitos humanos são...**

Nesse processo de classificação, mais duas categorias foram apreendidas na análise dos três eixos temáticos:

Outras respostas

- Não sei nem quero saber.
- Ter tudo aquilo que nós não temos.

Respostas em branco.

Em seguida, os dados foram trabalhados para a obtenção da frequência de resposta em cada categoria e subcategoria, tendo em vista a construção de gráficos que permitissem melhor visualização da descrição dos dados. Esse conjunto de procedimentos é a condição para se apreenderem os significados do discurso dos policiais sobre direitos humanos.

Os resultados obtidos com este estudo sobre os três grandes eixos da investigação serão apresentados a seguir.

Resultados da pesquisa
TABELA 1 - Expectativas em relação ao curso

Que espera do curso	Aquisição de conhecimentos em DH	Atualização, aperfeiçoamento e aprimoramento de conhecimento	Aproveitamento de conhecimento	Relação teoria prática	Mudança de comportamento em relação ao cidadão	Mudança de comportamento da corporação	Reconhecimento da cidadania do policial pela corporação	Reconhecimento da cidadania do policial pela sociedade	Reconhecimento pessoal	Resistência ao curso	Outras respostas	Respostas em branco
Obtenção e atualização de conhecimento	23,7	16,7	10,4									
Relação teoria prática				19,4								
Mudança de comportamento					8,0	2,7						
Reconhecimento social							2,7	1,0	1,3	2,3		
Resistência ao curso											6,0	
Outras respostas												5,7
Respostas em branco												5,7
SUBTOTAL	23,7	16,7	10,4	19,4	8,0	2,7	2,7	1,0	1,3	2,3	6,0	5,7

Os dados revelam que 50,8% dos policiais esperam do curso *obtenção e atualização de conhecimento*. Desse total, 23,7% têm expectativa de *conhecimento dirigido aos direitos humanos*; e 19,4% apresentam expectativa do curso referida à questão de conhecimento que *relacione teoria e prática*.

A expectativa dos que afirmam o desejo de *mudança de comportamento* é de 10,7%. Desses, apenas 8,0% situam a *mudança de comportamento na relação com o cidadão* num contexto em que direitos humanos como concepção e ação implicam uma mudança (no modo de pensar, sentir e agir) do conjunto das relações sociais.

Apesar de 50,8% refletirem uma visão “generalista” da expectativa de conhecimento, a expressão de significados começa a aparecer em termos de *mudança de comportamento* (2,7 %) e *reconhecimento pessoal* (5,0%), valendo destacar com relação a esse último dado que apenas 1,0% tem expectativa de o curso proporcionar o *reconhecimento da cidadania do policial pela sociedade*.

Vale observar que, quando o policial aborda a temática *reconhecimento social*, a subcategoria se apresenta com o seguinte escalonamento: *reconhecimento da cidadania policial pela corporação* (2,7%), *reconhecimento pessoal* (1,3%) e *reconhecimento da cidadania do policial pela sociedade* (1,0%). Esse índice de reconhecimento pela organização policial é maior do que a soma das outras formas de reconhecimento.

Articulando-se as informações acerca do reconhecimento social (5,0%), da mudança de comportamento (10,7%) e da relação teoria e prática (19,4%), pode haver construção de significados entre os policiais?

A busca de compreensão da dimensão motivacional do curso, tendo em vista apreender os elementos que fazem as relações *indivíduo e seu contexto* significativas para o desenvolvimento dos policiais, fundamenta-se na idéia de que o sujeito se constitui a rede de relações sociais, e, como afirma Jovchelovitch (2000, p. 72), “somente quando

o ser humano está preparado para integrar a si mesmo em uma rede de perspectivas globais que vai além de si mesmo para o conjunto da humanidade, é que ele se torna um EU”. A tese da autora de que não há possibilidade do *Eu* sem a internalização de *Outros* trata da “importância da comunidade que evidencia um Nós necessário para a constituição de cada ser humano, que atesta que vidas privadas não surgem a partir de dentro, mas a partir de fora, isto é, em público” (Jovchelovitch, 2000, p. 72).

Da análise desses dados, observa-se que os aspectos intencionais – objetivos, atitudes e desejos – em relação ao curso estão associados às experiências individuais no contexto específico da corporação militar. As estratégias educacionais de conquistas *bem-sucedidas* de interação individual na vida social refletem a forma pela qual correspondem às expectativas de *outros*. Desse modo, a importância para o policial de um conhecimento teórico-prático (19,4%) apresenta-se de modo restrito, uma vez que apenas 8,0% dos policiais esperam do curso o conhecimento em favor da mudança de comportamento social para afirmação da cidadania. De modo mais específico, os significados das possibilidades de construção da legitimidade social da prática policial apresentam-se nas estratégias de reconhecimento social centrado no seu reconhecimento pela corporação (5,0%), e apenas 1,0% no reconhecimento da cidadania do policial pela sociedade.

Representações sobre os direitos humanos

Os resultados obtidos demonstram a existência de quatro dimensões, como visto, ligadas aos direitos humanos pelos sujeitos entrevistados: a dimensão ético-filosófica, a dimensão jurídico-política, a dimensão educacional-cultural e a dimensão econômico-social.

Como os direitos não se dissociam da consciência dos direitos, as **representações sociais** ocupam um

lugar de princípios organizadores das relações simbólicas de indivíduos e grupos. Parte-se do entendimento de que as representações sociais são produzidas em sistemas de comunicação que fazem necessários marcos de referência pelos quais um grupo compartilha o modo de ver sobre um dado assunto social. Considerando que princípios orientadores para avaliar as relações humanas são parte da cultura, “os DH fazem parte de tais princípios. Eles devem, pelo menos, ter a intenção de organizar a nossa interação social” (Doise, 1997, p. 2).

Este estudo dos direitos humanos como representações sociais dos policiais oferece o mapa de como estão organizadas as referências comuns e as diferenças individuais de suas percepções sobre DH. As informações foram organizadas de modo a se apreender como os policiais organizam as relações simbólicas nos vários domínios, isto é, enquanto dimensões constitutivas do conceito dos direitos humanos. A elas estão associados os valores e as crenças que os policiais desenvolvem na estruturação do seu ambiente social.

TABELA 2 - Dimensão ético-filosófica

Direitos humanos são	Liberdade	
	Igualdade	
	Respeito	
	Solidariedade	
	Dignidade	
	Justiça	
	Internacional	
	Direitos fundamentais inerentes à vida	
	Direitos e deveres do homem e do cidadão	
	Conjunto de normas e leis	
	Órgãos de proteção e defesa	
	Práticas de defesa	
	DH como conquista e como direito adquirido	
	Direitos invertidos	
	Um saber, uma forma de conhecimento sobre os direitos do homem e da cidadania	
	Uma ação educativa, um curso de educação para a cidadania	
	Formas de convivência baseadas em valores humanos	
Visão e reconhecimento do outro como pessoa e como sujeito de direitos		
DH como reconhecimento da necessidade de sobrevivência social		
DH como garantia de bem-estar		
DH como garantia de todos os direitos fundamentais e sociais		
DH como condições de trabalho		
Outras respostas		
Respostas em branco		
Dimensão ético-filosófica		
DH como expressão de valores éticos e filosóficos	1,7 11,4 16,4 2,3 1,3 0,3	
DH como expressão de universalidade		0,7
DH como expressão dos direitos inerentes à vida do homem		1,0

As respostas dadas, enquanto dimensão ético-filosófica (35,1%), desdobram-se em termos de *valores éticos e filosóficos* (33,1%), como *expressão de universalidade* (0,7%) e como *expressão de direitos inerentes à vida humana* (1,3%).

Como valores éticos e filosóficos, as respostas dadas estão referidas às noções de *respeito* (16,4%), *igualdade* (12,4%), *solidariedade* (1,3%), *liberdade* (1,7%) e *dignidade* (1,3%).

Considerando que a compreensão de DH do policial incorpora com destacado peso (33,1%) a dimensão ético-filosófica, de que modo esses valores que referenciam a ação profissional se traduzem como diferencial qualitativo da sua prática, da sua relação com a instituição e com a sociedade?

O significado das noções de *respeito* (16,4%) e *igualdade* (12,4%), como valores referenciais dos DH para o seu reconhecimento enquanto pessoa e como referencial à prática policial, revela que a noção de respeito expressa uma expectativa do direito do indivíduo em relação ao outro; ao passo que a abordagem da noção de *igualdade* está referida a um valor intrínseco do indivíduo ao mesmo tempo em que o policial percebe uma perspectiva coletiva (“para todos”). Ainda ao focalizar a “utopia” da igualdade, essa noção incorpora a visão das diferenças de cada um (etnia, classe, religião, etc.).

Entretanto, vale observar que a compreensão de DH como direitos inerentes à vida é expressa apenas por 1,3% dos policiais.

Como pode ser identificado o papel profissional do policial na condição de protetor dos DH se apenas 1,3% das respostas reconhece a noção de DH como direito fundamental à vida?

A dimensão jurídico-política reúne 36,7% das respostas e aparece desdobrada, envolvendo os seguintes aspectos: como *mecanismos jurídicos institucionais de proteção* e como *práticas* (15,7%), como *expressão de direitos e deveres* (11,7%), como *processo de conquistas históricas, perdas ou negação de direitos* (9,3%).

Desse conjunto de respostas, destacam-se os dados relativos aos mecanismos jurídicos institucionais de proteção (15,7%), que aparecem explicitados como *conjunto de normas e leis* (11,0%), *órgãos de proteção e defesa* (3,0%) e *práticas de defesa* (1,7%).

Outras respostas dessa dimensão referem-se ao conjunto de dados que expressa a visão de conquistas históricas (9,3%), as quais aparecem desdobradas como *conquistas* como *direitos adquiridos* (5,0%) e como *direitos “invertidos”* (4,3%).

Dentro desse conjunto de respostas referente à dimensão jurídico-política (36,7%), apesar de o foco de respostas apresentar-se ligado aos mecanismos legais de proteção (15,7%), esses aspectos jurídicos sobrepõem os aspectos políticos na representação da concepção de DH no policial. Esses sentidos dos DH expressos pelos policiais significam a reprodução de uma forma de concepção dominante na sociedade.

Merece destaque o dado (11,7%) referente ao entendimento de DH como expressão de direitos e deveres pela manifestação da sua clareza quanto a limites e possibilidades da ação do indivíduo.

Apesar de no plano legal haver restrição da corporação militar à participação política do policial, observa-se que, por um lado, 5,0% dos policiais associam a dimensão política dos DH à conquista histórica e coletiva; por outro lado, se apenas 5,0% das respostas fazem essa associação, de que forma esse dado vai-se manifestar no cotidiano da prática policial em permanente conflito com o movimento instituinte da sociedade (movimentos sociais e os da própria instituição

policial) para garantia de direitos e afirmação de novos direitos?

Vale observar também que, apesar da existência do aparato institucional-legal que orienta a prática do policial, as respostas (4,3%) revelam que, na prática, há outra face dos direitos, ou seja, a dos “direitos invertidos”, explicitados pela negação, pelo não-reconhecimento e por aquilo que é tirado do policial em contraponto ao reconhecimento dos direitos dos “infratores, pessoas erradas, vadios, bandidos”.

Essa ambigüidade é expressa pelo sentido dominante da legalidade que respalda a prática institucional. Nesse confronto com a existência de “direitos invertidos”, o policial afirma seu desejo de reconhecimento social centrado na corporação.

De que forma, então, essa ambigüidade possibilita e/ou limita a construção da representação do policial como protetor dos direitos humanos?

TABELA 4 - Dimensão educacional-cultural
(%)

Direitos humanos são	Liberdade		
	Igualdade		
	Respeito		
	Solidariedade		
	Dignidade		
	Justiça		
	Internacional		
	Direitos fundamentais inerentes à vida		
	Direitos e deveres do homem e do cidadão		
	Conjunto de normas e leis		
	Órgãos de proteção e defesa		
	Práticas de defesa		
	DH como conquista e como direito adquirido		
	Direitos invertidos		
	Um saber, uma forma de conhecimento sobre os direitos do homem e da cidadania	1,3	2,0
	Uma ação educativa, um curso de educação para a cidadania		
	Formas de convivência baseadas em valores humanos		
Visão e reconhecimento do outro como pessoa e como sujeito de direitos			
DH como reconhecimento da necessidade e sobrevivência social			
DH como garantia de bem-estar			
DH como garantia de todos os direitos fundamentais e sociais			
DH como condições de trabalho			
Outras respostas			
Respostas em branco			
Dimensão educacional cultural			
DH como espaço de conhecimento e saberes referentes aos DH e cidadania	1,3	2,0	
DH como modos de ser e agir em relação ao outro			2,0 1,3

A dimensão educacional-cultural responde apenas por 6,6% dos dados, e as respostas apresentam-se desdobradas em *espaço de conhecimento e saberes referentes aos DH e à cidadania* (3,3%) e como *modo de ser e de agir em relação ao outro* (3,3%).

Os dados referentes à dimensão educacional-cultural destacam duas vertentes: uma relacionada com os DH como espaço de produção e socialização de saber sobre os direitos do homem e da cidadania (3,3%) e outra relacionada com a convivência ética, isto é, referente às formas de convivência e ao reconhecimento social do outro (3,3%).

Em que sentido esse percentual restrito expressa, de fato, a dimensão cultural que dá sustentação à noção dos DH? Se for verdadeira, como pensar na polícia cidadã e protetora dos direitos humanos com uma visão de convivência ética tão restrita? Esse dado de 6,6% revela o não-reconhecimento da dimensão cultural dos DH? Que implicações tem na forma como é sentida e vivida a existência individual do policial?

TABELA 5 - Dimensão econômico-social

Direitos humanos são	Liberdade	Igualdade	Respeito	Solidariedade	Dignidade	Justiça	Internacional	Direitos fundamentais inerentes à vida	Direitos e deveres do homem e do cidadão	Conjunto de normas e leis	Órgãos de proteção e defesa	Práticas de defesa	DH como conquista e como direito adquirido	Direitos invertidos	Um saber, uma forma de conhecimento sobre os direitos do homem e da cidadania	Uma ação educativa, um curso de educação para a cidadania	Formas de convivência baseadas em valores humanos	Visão e reconhecimento do outro como pessoa e como sujeito de direitos	DH como reconhecimento da necessidade de sobrevivência social	DH como garantia de bem-estar fundamentais e sociais	DH como condições de trabalho	Outras respostas	Respostas em branco
Dimensão econômico-social																							
DH como reconhecimento da necessidade de sobrevivência social																			1,0				
DH como garantia de bem-estar																			0,3				
DH como garantia de todos aos direitos fundamentais e sociais																				1,0			
DH como condição de trabalho																					0,7		
Outras respostas																							
Respostas em branco																							16,4

A dimensão econômico-social agrega 3,0% das respostas; e a noção de DH se explicita como reconhecimento da necessidade de sobrevivência social (1,0%), garantia de bem-estar (0,3%), garantia de todos os direitos fundamentais e sociais (1,0%) e como condição de trabalho e vivência (0,7%).

Essa dimensão teve o menor percentual (3,0%) de conhecimento dentre as noções das dimensões constituintes dos DH. Esse restrito índice revela como o policial reproduz a visão de afastamento entre os direitos econômicos e sociais e direitos civis e políticos.

Em que sentido esse afastamento possibilita e/ou limita uma compreensão global dos direitos humanos e da construção de uma prática policial cidadã?

Vale salientar que a quase ausência da noção dessa dimensão dos DH revela-se quando relacionada com a noção de igualdade utópica expressa na qualidade de valor ético-filosófico (11,4%). A visão ético-filosófica – igualdade – não se expressa como igualdade de direitos à sobrevivência e à qualidade de vida.

Em que sentido essa relação desproporcional interfere na compreensão dos direitos humanos, na reflexão sobre o exercício de conquista da cidadania e na construção da democracia?

O índice representativo de 16,4% de *respostas em branco* levanta dúvidas sobre os significados de DH para esse conjunto de policiais, podendo significar desconhecimento, insegurança, resistência, medo de errar, recusa.

TABELA 6 - Identidade profissional
(%)

Ser policial é	Proteger e defender a sociedade e a cidadania (Polícia cidadã)	Proteger e defender a legalidade (Polícia legal)	Proteger e defender a ordem pública	Um profissional da segurança pública	Um servidor público	Um trabalho	Um emprego	Uma autoridade que respeita o cidadão	Uma atividade	Imagem social do policial e da Instituição Polícia	Saúde e subjetividade do policial	Atributos pessoais expressos como virtudes	Ser cidadão	Outras respostas	Respostas em branco
	Exercer uma prática profissional	22,4	6,4	20,4											
Funções socioinstitucionais															
Identidade profissional				3,0	1,7	0,7	1,7	0,3	0,3						
Implicações da prática profissional										5,4	15,4				
Ser pessoa															
Atributos pessoais expressos como virtudes												8,0			
Ser cidadão													6,7		
Outras respostas														0,7	
Respostas em branco															7,0
SUBTOTAL	22,4	6,4	20,4	3,0	1,7	0,7	1,7	0,3	0,3	5,4	15,4	8,0	6,7	0,7	7,0

Os dados apresentados revelam que o policial se identifica de modo significativo com sua profissão, uma vez que o percentual maior (77,7%) de respostas à questão *ser policial* está concentrado na categoria prática profissional além das respostas relativas a *ser pessoa* (8,0%) e *ser cidadão* (6,7%).

Ao abordar a sua prática, o policial expressa um universo de significações manifestas nas respostas: funções *socioinstitucionais* (49,2%), *implicações da prática profissional* (20,8%) e, por último, *identidade profissional* (7,7%).

Dentro da manifestação dos aspectos relativos à funcionalidade institucional (49,2%) da profissão, o policial explicita essa significação ao abordar o “para que” de sua ação profissional, situada em três direções: na direção da *sociedade e da cidadania* (22,4%), na direção da *defesa da legalidade* (6,4%) e da *proteção e defesa da ordem pública* (20,4%).

Enquanto *identidade profissional* (7,7%), o policial explicita-se como um profissional da segurança pública (3,0%); um servidor público (1,7%); um trabalhador (0,7%); um empregado (1,7%); uma autoridade que respeita o cidadão (0,3%); e uma atividade (0,3%).

As implicações da prática profissional (20,8%) são outro tema relevante dessa prática. Nela, o policial expressa dois movimentos: um em relação à imagem social do policial e da instituição policial (5,4%); e outro relacionado com os impactos da profissão sobre a saúde e a subjetividade do policial (15,4%).

O policial é *pessoa*; revelado por 8,0% das respostas explicitadas mediante a lista de atributos pessoais expressos como conjunto de virtudes. O policial é visto como condição de *ser cidadão*; manifestado apenas por 6,7% das respostas embora essa proposição seja reforçada tanto pela noção de identidade com outros cidadãos quanto pelo exercício da cidadania.

Em que sentido a identificação do policial com a profissão (7,7%) traz implicações à construção de uma polícia cidadã e protetora dos direitos humanos?

Se a identidade do policial como pessoa (8,0%) e como cidadão (6,7%) é tão inexpressiva, que esperar da qualidade dessa prática quando seu autor se percebe focado apenas como sujeito profissional?

Do total de 49,24% das respostas sobre a funcionalidade institucional da prática profissional, 22,4% estão referidos ao sentido de defesa socioinstitucional direcionada à sociedade e à cidadania.

Qual é o significado dessa prática de defesa se o policial só se percebe como cidadão num índice de 6,7%?

Até onde se pode entender que os 22,4% direcionados à função de proteção e defesa da cidadania expressam uma mudança de direção na atuação profissional do policial?

Em que medida essa autoperspectiva profissionalizante incorpora-se às noções de direitos humanos e de cidadania quando, ao falar de sua *identidade profissional*, apenas 1,7% dos policiais se identifica como servidor público e 0,3%, como autoridade que respeita os direitos humanos?

Até que ponto as implicações da prática (20,8%), percebidas negativamente pelo policial em termos de saúde e subjetividade (15,4%) e pelo não-reconhecimento da imagem social e institucional (5,4%), apresentam-se como fator de ambigüidade, e não de identificação com seu papel social de protetor dos DH?

A ambigüidade torna-se mais expressiva quando o policial se autodefine como pessoa mediante atributos pessoais (virtudes) positivos (8,0%); no entanto, ao falar de identidade profissional, apresenta apenas um índice de 0,3% como autoridade que respeita os direitos humanos.

A pesquisa sobre representações sociais dos policiais: abertura ao debate sobre direitos humanos

O primeiro olhar sobre os resultados deste estudo evidencia a importância descritiva dos dados do discurso do policial a respeito dos direitos humanos. Com isso, o estudo cumpre sua tarefa técnico-analítica de inferir significados que podem ser enriquecidos num quadro interpretativo sobre a determinação desses fatores à luz da Sociologia, da Ciência Política, da Antropologia e da Psicologia Social.

Além dessa contribuição técnica, a tarefa da pesquisa se amplia uma vez que oferece o *Mapa* resultante da sistematização do conteúdo das mensagens e a expressão do conteúdo do discurso demonstrado na riqueza do detalhamento das variáveis presentes nesse “vocabulário”. Nesse mapa intelectual, ao qual o grupo de policiais recorre para orientar-se no mundo e para resolver suas questões, estão presentes os referentes de sua identidade: mitos, crenças, idéias próprias de seu grupo, marcas de uma subjetividade instituída por uma cultura.

A partir dos bens simbólicos que servem de suporte para as relações sociais, a proposta educativa para a cidadania demanda novas leituras sobre a relação ensino-aprendizagem. “É impossível pensar que possam existir relações sociais, nem tampouco instituições políticas destituídas de sua relação simbólica sem que os homens se vejam nessas relações, sem a imagem que têm de si e dos outros.” (Ferreira; Eizirik, 1994).

Como as relações sociais não se reduzem a seus componentes físicos e materiais, uma vez que as crenças, os mitos, os tabus são produções sociais que se concretizam em práticas sociais coletivas, fica a indagação: de que modo essas abordagens compreensivas sobre a dimensão simbólica da realidade têm oferecido alternativas para o entendimento dos processos que regulam a vida em sociedade? De que modo os educadores de direitos humanos são capazes de estabelecer novos para-

digmas na relação de ensino-aprendizagem com outro olhar sobre o sentido que a educação para a cidadania vem assumindo em nossa sociedade?

Segundo Ferreira e Eizirik (1994), o imaginário social mascara os problemas reais, as pressões e os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos. Desse modo, a aceitação ou a recusa das instituições, dos projetos de organização social, de adesão a certas utopias depende do universo simbólico que se criam em todas essas questões. As condutas coletivas, a exemplo da emoção que aparece em uma festa cívica, e o empenho em resolver problemas comuns expressam o sentido das crenças do grupo; caso contrário, o que se pode ver são apenas reflexos de condicionamentos ou atos de obediência a ordens. “Quando o sentimento coletivo de ser integrante de um grupo não existe mais, quando cada um se vê como um estranho, a sociabilidade se enfraquece, dando lugar à indiferença, a uma certa resistência passiva, uma espécie de morte coletiva.” (Ferreira; Eizirik, 1994, p. 8).

Entretanto, a apreensão dos significados da *carga negativa* contida nas manifestações espontâneas dos policiais redefine a importância desta pesquisa e sua contribuição para um trabalho de intervenção social. As contradições e as ambigüidades presentes nesse discurso não poderiam estar desfocadas das relações que esse grupo de policiais estabelece com outros grupos sociais, vendo como os problemas amplos da (in) segurança se podem converter em oportunidades e conflitos potencializados de reformas sociais.

Nessa perspectiva, teria lugar a leitura sobre a atual conjuntura como sinais da democracia centrada na vida social, que começa a questionar a legitimidade dos direitos como mero instrumento legal e a expressar uma concepção de direitos instituindo-se como prática social que, na sua expressão pública, pode encenar novas regras de sociabilidade. Nesse sentido, esses processos sociais de

luta por direitos humanos podem ser percebidos mediante a tentativa de análise da característica básica de uma nova conjuntura e seu efeito sobre a estrutura política, e seu impacto sobre a democracia e o desenvolvimento.

Conforme é observado por Pedro Bocayuva (2002, p. 11):

La federalización de las iniciativas y el intercambio entre las acciones des redes y movimientos, las acciones de exequibilidad y justicialidad de los derechos económicos, sociales y culturales, se vienen materializando como factor cultural, subjetivo e organizador de la nueva cultura de los movimientos sociales en el continente americano.

Segundo o autor, a diversidade de realidades e problemas enfrentados pelas diferentes camadas das classes populares acaba exigindo uma cultura de integração de demandas e unificação, que partem de ações que só ganham força na sua vinculação com dimensões universais de direitos e de políticas públicas.

As novas transições democráticas e esses novos processos constituintes de autonomias de sujeitos sociais coletivos precisam ser apoiados como princípios normativos de direitos humanos internacionais, condição para a consolidação do avanço democrático e a construção dos direitos humanos como medida do desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1977. passim.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunca. **Democracia bloqueada em América**. [S.l.]: Debates Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2002. p. 11.

DOISE, Willem. Direitos humanos estudados como representações sociais normativas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES

SOCIAIS: questões epistemológicas, 1997, Geneva. **Trabalhos apresentados...** Geneva: University of Geneva, 1997. p. 2.

D'UNRUG, M. C. **L'analyse de contenu et acte de parole.** Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

FERREIRA, Nilda T. e EIZIRIK, Marisa F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAGUETTE, Maria Tereza Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

JARDIM, José Maria. Informação e representações sociais. **Revista Transformação**, v. 8, n. 1, jan./abr. 1996. p. 27.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; . (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 72

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 140.



2ª Parte: Olhares sobre os Direitos Humanos nas Representações Sociais dos Policiais. Os militantes dos direitos humanos começam a tomar consciência de que uma sociedade não pode prescindir de uma força policial. Afinal de contas, a segurança já anunciada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789, 2º artigo). Com efeito no art. 12, “a garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força policial; essa força é assim instituída para vantagem de todos , e não para a utilidade particular daqueles a quem ela é confiada”. Ou seja “a polícia como protetora dos DH não é um slogan, ela é uma lição escrita há mais de duzentos anos, mas que continua atual. Declaração se repete na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, 3º artigo) como um dos direitos humanos mais fundamentais tendo a polícia como a instituição estatal capaz de provê-la.

Psicologia social, representações sociais e direitos humanos

Longa é a trajetória da humanidade no sentido de estabelecer princípios de convivência social que assegurem o respeito pela vida e pelos direitos do homem. Em 1689, o Parlamento Inglês aprovou uma Declaração de Direitos que visava limitar as prerrogativas reais garantindo a liberdade e os direitos fundamentais de seus cidadãos.

Em 1789, a França vota na sua Assembléia Nacional Constituinte uma Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, baseada nas doutrinas filosóficas do século XVIII, estabelecendo como direitos naturais e imprescritíveis do homem a liberdade, a propriedade e a igualdade diante da lei. Ao mesmo tempo, declarava os direitos das nações relativos à soberania nacional, à separação dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. A Declaração de 1789 avança em relação às declarações inglesa e americana ao defender a racionalidade e a universalidade.

As duas grandes guerras mundiais que marcaram o século XX parecem ter trazido, paradoxalmente, uma grande preocupação com uma sociedade mais justa. A preocupação com a justiça de modo geral e com a justiça social de modo particular, como assinala De La-tour (2001, p. 5), é uma preocupação política uma vez que “a justiça é um valor que engaja a natureza social do homem e o fato de que ele compartilha sua vida com outros indivíduos, igualmente dotados de julgamento moral”.

As relações sociais são, necessariamente, relações de interdependência entre os homens, podendo assumir formas diversas em função da cultura ou da diversidade de posicionamentos grupais. A institucionalização de certos princípios e esquemas que visam regulamentar essas relações de interdependência, partindo de uma tomada de posição quanto ao que se considera uma sociedade mais justa, foi-se fazendo necessária por motivos históricos, econômicos, políticos e religiosos (Doise, 2001). À medida que se institucionalizam esses “contratos de interdependência”, institucionalizam-se os direitos de cada uma das partes relacionadas, isto é, os direitos de cada homem envolvido na relação.

Camino (1998) e Guareschi (2001) chamam a atenção para a existência de duas concepções básicas subjacentes à natureza desses direitos. Por um lado, a concepção naturalista que defende os direitos “como inerentes à natureza humana, portanto, seriam características inatas, essenciais desta. Os direitos existiriam por si mesmos e seriam independentes das experiências individuais e culturais” (Camino, 1998, p. 40). Contrapondo-se à idéia de uma ordem natural e considerando o relativismo cultural, a concepção de um direito positivo (teoria culturalista) defenderia a construção histórica dos direitos. “O critério ético passa a ser o que foi escrito e promulgado, após diversas instâncias de discussão. É o que se passou a chamar de contratualismo. Uma vez discutida e estabelecida uma negociação social, ela passa a ser válida.” (Guareschi, 2001, p.12).

Camino (1998) salienta que, se do ponto de vista da consciência do sujeito os direitos se apresentam como “naturais”, se pode observar, do ponto de vista histórico, a construção paulatina de direitos hoje considerados próprios à natureza humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, portanto logo após a 2^a. Guerra Mundial, traz em seu bojo alguns princípios que não se limitam apenas à

garantia de direitos aos cidadãos, mas implica, também, uma responsabilização do Estado, um dever dos governantes diante desses mesmos cidadãos. Como afirma Doise (2001, p. 15):

Estamos longe de uma simples afirmação da existência de direitos que respeitariam de algum modo o estado natural, pré-estatal de um indivíduo. Se os princípios organizadores das primeiras declarações visavam, sobretudo, a afirmar os direitos do indivíduo com relação aos governantes, as declarações e pactos mais recentes introduziram efetivamente direitos a uma solidariedade acordada pelo Estado às vítimas de toda sorte de injustiça, mas também às vezes a indivíduos simplesmente desfavorecidos pela sorte, notadamente porque eles sofreram doenças ou outras privações. A Declaração Universal de 1948 proclama assim um direito aos cuidados (art. 25) ou um direito a um nível de vida suficiente (art. 22 e 25).

Desse modo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, continua Doise, não se limita apenas a defender as liberdades individuais. Ela traz no seu cerne a concepção, embora embrionária, de um Estado social de bem-estar que deveria promover, minimamente, a igualdade social e a redistribuição de recursos para garantir a satisfação das necessidades básicas de todos os seus cidadãos. Os princípios ali defendidos deram aos movimentos sociais respaldo suficiente para lutar contra as discriminações em qualquer nível, contra a opressão às minorias, contra a violência de modo geral. Para Doise (2001), ao ser introduzida na vida política, a visão dos direitos humanos passou a justificar e servir como “princípio organizador” comum aos movimentos sociais que lutavam em defesa do homem.

Os princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos defendem, como o próprio nome explicita, uma universalidade de direitos que traduzem uma suposta universalidade de princípios morais e políticos a

ser seguidos pelos países. Tais princípios são, segundo Doise (2001, p.10), “idéias-forças”, representações sociais normativas institucionalizadas que, “ao menos no nível da intenção, deveriam permitir aos humanos avaliar e organizar suas relações e interações”.

Nesse sentido, a universalidade contida na Declaração Universal dos Direitos do Homem pretende que as interações sociais, as relações entre os homens, independentemente de sua origem, sejam reguladas pelo respeito à integridade física, à liberdade e à dignidade, possibilitando a todos o acesso aos recursos mínimos de uma vida digna (Doise, 2001).

Não caberia nos limites deste artigo uma discussão mais aprofundada sobre os princípios subjacentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos.¹ Porém, é importante para nós buscarmos entender como esses princípios são transformados em uma forma social de pensar o homem e seus direitos em diferentes contextos sociais.

Podemos perguntar, por exemplo, como cada país reinterpreta esses princípios à luz de seu contexto político, econômico e cultural em um dado momento histórico. Podemos ir mais além e perguntar como em um dado país, considerando a diversidade de acesso às informações dos sujeitos e de interesses que compõem uma sociedade, os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos são compreendidos e reinterpretados pelos diferentes grupos sociais.

Como um sujeito pode, ao mesmo tempo, defender fortemente os direitos humanos e admitir que um preso apanhe para confessar um crime? É nessa perspectiva que a psicologia social pode contribuir para o estudo e a possibilidade de efetivação dos direitos humanos. Dentre os diversos aportes teóricos da psicologia social, consideramos que a teoria das representações sociais oferece subsídios importantes para tal compreensão.

1 Para maior aprofundamento das idéias de justiça, igualdade e respeito à diferença, cf. De Latour (2001).

As proposições contidas na teoria das representações sociais podem contribuir para a compreensão dos aspectos simbólicos que organizam e justificam as diferentes práticas sociais. Como afirma Moscovici (1986, p. 68):

Colocamos em relevo o que me parece ser a tarefa da psicologia social no domínio cognitivo: estudar o que acontece, quando se produzem transformações de um modo de conhecer as coisas para uma outra forma de conhecimento – por exemplo, da ciência ao senso comum – e qual o efeito que têm essas transformações sobre a comunicação e a ação.

Em síntese, a teoria das representações sociais tem como objetivo apreender a construção do conhecimento do senso comum a partir de conhecimentos produzidos em outros âmbitos da sociedade e a relação que tem esse conhecimento com as práticas sociais e as comunicações cotidianas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, por vezes, alguns trabalhos de intervenção que buscam mudar formas de pensar determinados objetos, na tentativa de possibilitar novas práticas sociais por grupos específicos, não levam em conta a produção do conhecimento do senso comum e se restringem a comunicar o conhecimento científico, considerado correto, esperando que isso seja suficiente para mudar as práticas das pessoas.

Muita gente comete o erro partindo de uma idéia generosa e da crença de que injetando uma boa quantidade de informação livre e correta, podemos dissipar os efeitos das ‘teorias implícitas’, dos preconceitos e dos estereótipos que reinam num grupo. É a filosofia das luzes nos laboratórios! A verdade da coisa é que só a informação ligada pode ter um efeito constrangedor sobre a maioria dos sábios amadores que somos. (Moscovici, 1986, p. 69).

A teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais surge no fim da década de 50 com a tese de doutorado de Serge Moscovici, publicada sob o título **La psychanalyse, son image et son public**.² Naquele momento, o interesse de Moscovici centrava-se na tentativa de compreender como o público leigo se apropriava de um conhecimento que havia sido produzido no âmbito da ciência, tornando-o parte da sua forma de pensar e interpretar a realidade cotidiana. O autor observava que conceitos produzidos pela psicanálise passavam a fazer parte do vocabulário do grande público, guiando sua conduta e comunicação, possibilitando a interpretação e o julgamento de determinados aspectos da realidade, bem como orientando suas práticas sociais.

Para Moscovici:

A melhor estratégia consiste em estudar como e por que uma teoria científica, tal como a psicanálise, torna-se uma psicologia do senso comum, criando novas maneiras de classificar os indivíduos, de explicar seus comportamentos e de falar deles e com eles. É exatamente o processo que eu sigo. Eu empreendi o estudo de um choque cultural, não um choque causado pela realidade. O leigo não é um sábio ingênuo, mas um sábio amador, tipo humano e intelectual que teve efetivamente um lugar na ciência. (Moscovici, 1976).

O sábio amador é estimulado pelo conhecimento anteriormente elaborado e persegue seus esforços adaptando-os aos seus interesses pessoais. Graças a este conhecimento, ele cria informações que o ajudam a compreender o mundo no qual ele está vivo. (Moscovici, 1986, p. 65).

Importa nessa perspectiva compreender como os grupos sociais constroem formas de pensar e interpretar a realidade, traduzindo nessas teorias leigas as posições que ocupam, o momento histórico em que vivem e o acesso que têm à informação.

2 No Brasil, parte da publicação francesa foi traduzida e publicada pela Editora Zahar com o título **A representação social da psicanálise** em 1978.

Falar em **representações sociais** é remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais.

O processo de construção desse “conhecimento amador” segue caminhos diversos da construção do conhecimento científico. O conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural e tem como função orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e a conduta do sujeito; e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos.

O processo de objetivação permite tornar concreto o que antes era abstrato. Os grupos, ao se apropriarem de um novo objeto social, retiram informações de um conjunto dado, descontextualizam essas informações fazendo novas ligações possíveis com conhecimentos anteriores.

Como afirmam Bonardi e Roussiau (1999), há nesse processo uma perda de informações; entretanto, há também ganhos no que se refere à compreensão das informações apropriadas. Só aquelas informações que “fazem sentido” são retidas pelos grupos. Tal processo provoca uma transformação do novo objeto. Concomitantemente, o conjunto de informações anteriores dará sentido ao novo objeto, enraizando-o no conjunto de representações do grupo. É mediante esse processo de ancoragem que podemos compreender o enraizamento histórico, político e cultural das representações.

Para Abric (1994, p. 13):

Isto permite definir a representação social como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido a suas condutas e compreender a reali-

dade através de seu próprio sistema de referência, logo, adaptar-se e definir seu lugar nessa realidade.

A representação social “é ao mesmo tempo o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica” (Abric, 1987, p. 64).

Sendo a representação social compreendida como conteúdo e processo, seu estudo remete necessariamente aos processos perceptivos e imaginários do sujeito, às forças sociais e aos conteúdos culturais subjacentes às relações numa sociedade determinada, bem como à sua função mediadora entre indivíduo e sociedade.

Qualquer análise das representações sociais deve, por conseguinte, abordar estes dois componentes: o cognitivo e o social.

Do ponto de vista de seu componente cognitivo, há de se levar em conta que, sendo a representação sempre de alguém, significa que é uma forma de conhecimento submetido às regras dos processos cognitivos do sujeito. Entretanto, tais processos são considerados diretamente determinados pelas condições sociais nas quais são elaboradas e transmitidas as representações.

Logo, do contexto social, emergem regras diferentes da lógica formal, da “lógica cognitiva”. O conhecimento do senso comum é regido por uma “lógica natural”, que lhe é própria, e estaria na intersecção da lógica cognitiva e da lógica social, segundo Abric (1994), o que possibilita a integração de contradições, do racional e do irracional, dando, na maioria das vezes, a impressão de um conhecimento incoerente ou ilógico.

É nessa intersecção do individual e do social que Doise desenvolve seus trabalhos de pesquisa em representações sociais. Como afirma Almeida (2001, p. 5):

Uma das características dos trabalhos do grupo de Genebra é a busca de articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais).

Buscando essa articulação entre as explicações no âmbito individual e as explicações de ordem societal, Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) propõem que a existência mesmo de uma representação social se deve à necessidade de campos comuns de referências que possibilitem a comunicação entre os indivíduos e entre os grupos. No entanto, o fato de se compartilhar de referências comuns não implica, necessariamente, a mesma tomada de posição. Os indivíduos podem divergir segundo a maior ou menor adesão às diferentes opiniões, estereótipos e atitudes. Essa adesão será função das posições assumidas nos diferentes grupos sociais.

Ângela Maria Almeida (2001) destaca que, em decorrência dessa posição teórica, Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) propõem uma abordagem tridimensional nas pesquisas que utilizam a teoria das representações sociais. E a cada fase do processo, corresponderia uma hipótese específica. A autora assim descreve a abordagem proposta pelo Grupo de Genebra:

A primeira hipótese é que há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, visto que as representações sociais se constroem em relações de comunicação que supõem linguagem e referências comuns àquelas que estão implicados nessas trocas simbólicas. Estudar as representações sociais nesta fase significa identificar os elementos desta base comum e a forma como eles se organizam, ou seja, identificar o *campo comum das representações sociais*.

A segunda hipótese refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. Trata-se de explicar como e por que os indivíduos diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com esses objetos de representação. Nesta fase, estudar as representações equivale a identificar os *princípios organizadores das variações individuais*.

A terceira hipótese considera que as representações sociais, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Elas se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição. Nesta fase, a ênfase do estudo das representações sociais recai sobre a *ancoragem das diferenças individuais*. (Almeida, 2001, p. 138-139, grifo nosso).

No caso específico do estudo sobre as representações sociais dos direitos do homem, Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) defendem a idéia de que, inicialmente, deve-se verificar se existem referências comuns aos sujeitos estudados, isto é, se uma população investigada compartilha das mesmas crenças a respeito desses direitos. Desse modo, ressalta Doise (2001, p. 66), “se as representações sociais podem assim ser consideradas como uma espécie de mapa mental comum do qual se servem os membros de um grupo, isto pode decorrer do fato de que eles se referem aos sistemas de significação institucionalizados”.

Pode-se, então, verificar se as definições institucionais sobre os direitos do homem são, de fato, referências comuns para países e culturas diversas. Em seguida, busca-se verificar as diferentes posições dos sujeitos a respeito dos direitos dos homens (segundo nível de análise). E, por fim, investigam-se as crenças e os valores gerais, as percepções dos sujeitos a respeito da relação

entre eles, entre grupos e entre categorias e as posições ocupadas pelos sujeitos que estariam na base das diferenças de posicionamento individual.

Representações sociais dos direitos humanos

Um dos trabalhos mais importantes sobre as representações sociais dos direitos do homem é o programa de pesquisa que vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Genebra. Em 1990, Doise e seus colaboradores, Alain Clémence, Annamaria De Rosa, Annick Percheron, Horia Vasilescu e Rodica Stanoiu, desenvolveram uma pesquisa em cinco países (Suíça, França, Costa Rica, Itália e Romênia) com estudantes em final da escolaridade obrigatória de 13 a 20 anos de idade. Apresentavam-se aos sujeitos vinte situações que atingiam os direitos e as liberdades individuais e solicitava-se que indicassem para cada situação, sobre uma escala de quatro pontos, em que medida ela atingia os direitos do homem.

Os resultados obtidos apontam para uma concepção comum dos direitos fundamentais (integridade física, liberdade de expressão) e dos direitos à defesa jurídica. Nos países investigados, os sujeitos utilizaram como referência os direitos contidos na Declaração Universal. No que se refere, entretanto, às liberdades individuais e à área do controle institucional, houve divergências nas tomadas de posição. Segundo Doise (2001, p. 79):

Parece que de algum modo sobre o pano de fundo do relativo consenso face à definição dos direitos do homem vem se superpor uma oposição entre pontos de vista que reclamam mais ou menos liberdades para os indivíduos face às instituições e às convenções sociais, políticas, econômicas e morais.

Tais resultados levantam a questão dos limites dos direitos do homem tal como eles são pensados pelos

sujeitos quando chamados a responder sobre a violação desses direitos. As concepções gerais sobre a relação sujeito-sociedade, os aspectos culturais, ideológicos, os interesses grupais entram em jogo no momento de definir se uma dada situação se constitui ou não violação dos direitos humanos. Doise (2001) salienta que uma das mais poderosas justificativas dos sujeitos é a de que “as instituições devem poder funcionar”. Baseados nessa idéia, os sujeitos aceitam com maior facilidade a restrição ou a ampliação de alguns direitos do homem.

O autor chama, ainda, a atenção para o fato de que há também uma defasagem freqüente entre a adesão aos princípios gerais dos direitos humanos e a aplicação desses princípios em situações concretas. Assim, alguém pode ser capaz de defender o direito à integridade física e, ao mesmo tempo, considerar “correto” e “natural” a violência física contra um infrator, sobretudo se o próprio sujeito foi a vítima da infração.

Nessa perspectiva, Doise (2001, p. 82) cita o trabalho desenvolvido por Moghaddam e Vuksanovic, no qual era solicitado a estudantes canadenses que expressassem seu grau de acordo ou desacordo com relação a 21 frases que remetiam à liberdade de expressão, à obrigação ou não do Estado em sustentar seus cidadãos se eles se recusam a trabalhar, etc. Havia, entretanto, três situações distintas: cada lista de frase era localizada em um país específico: Canadá, União Soviética e um dos países do Terceiro Mundo. Assim, as frases eram apresentadas no seguinte formato: “A liberdade de expressão deveria ser garantida a todos os habitantes do país X sem exceção.”

Os resultados demonstraram que os sujeitos concordavam mais com uma política em defesa dos direitos humanos quando os problemas se referiam aos países estrangeiros. Acontecimentos mais próximos do contexto em que vivem acabam por ativar outras representações que vão influenciar seu posicionamento. Desse modo,

comportamentos que podem estar violentando os direitos humanos são, então, considerados “naturais”.

Maria Cristina Mendonça (2002) demonstra em seu estudo com mães de nível socioeconômico baixo, que cometeram violência contra as filhas, esse processo de naturalização da violência. As mães entrevistadas definem o ato violento como um ato disciplinador necessário ao desenvolvimento moral de suas filhas e mesmo um “direito” materno, uma vez que, “naturalmente”, elas vão submeter-se à violência física do futuro companheiro. As justificativas dadas remetem às representações que têm essas mulheres sobre a maternidade e sobre as relações de gênero.

Desse modo, a violência física contra as filhas é parte de suas “obrigações maternas”, assim como é “natural” a mulher sofrer violência física na relação com o homem. Compreender esse modo social de pensar é uma tarefa essencial para um trabalho de intervenção no sentido de mudança.

A experiência relatada nesse livro, englobando intervenção e pesquisa, é uma das formas encontradas para provocar a mudança social rompendo com um modo de pensar que dificulta a efetivação dos direitos humanos.

No caso da pesquisa apresentada, três objetos foram investigados e trabalhados durante o curso oferecido aos policiais: as expectativas relacionadas com o curso, os direitos humanos e a identidade profissional. Dos três objetos, os direitos humanos caracterizam-se como objeto de representação social; enquanto as respostas obtidas com relação ao curso e à identidade profissional fornecem subsídios para a compreensão das representações sociais dos direitos humanos e, sobretudo, do posicionamento dos policiais a respeito desses direitos. Seguindo os eixos propostos na análise geral dos dados, algumas questões podem ser discutidas abrindo, também, espaço para novas investigações.

Expectativas relativas ao curso

No que concerne às expectativas relativas ao curso, as informações obtidas levam, inicialmente, a dois tipos de observação. A maioria das respostas situa-se nas categorias obtenção e atualização de conhecimento (50,8%) e conhecimento dirigido aos direitos humanos (23,7%). Essas categorias parecem refletir um tipo de resposta em que aparecem os elementos normativos do grupo. Vale ressaltar que os policiais foram convocados para um curso sobre direitos humanos, e qualquer curso produz, supostamente, a obtenção e atualização do conhecimento.

As respostas que indicam uma expectativa de relacionar teoria e prática podem ser indicadoras tanto de um desejo de mudança - apreender novos significados da relação por meio da teoria de modo a compreender e realizar sua prática de forma diversa - como uma solicitação implícita dos policiais para que o curso não se realize desvinculado da realidade prática em que vivem (é importante ressaltar que as perguntas foram feitas antes do início do curso). Essa segunda possibilidade pode, também, ser indicadora de um espaço aberto para a obtenção de algumas mudanças já que o curso levaria os policiais a pensar sua prática cotidiana com base nos conteúdos veiculados pelo curso.

Chamam a atenção, entretanto, os pequenos percentuais daqueles que apontam a possibilidade de mudança como uma das expectativas relativas ao curso. Essa baixa expectativa de mudança pode estar relacionada com o fato de que esses policiais não foram espontaneamente procurar o curso; foram designados por outros e, possivelmente, muitas vezes em detrimento de seus interesses. Certa resistência, portanto, é compreensível. É importante refletir sobre as possibilidades de mudança de uma prática quando o sujeito não escolheu mudar e, portanto, não modificou suas representações a respeito do objeto.

Jean-Claude Abric (1994) chama a atenção para a relação mudança de representação e práticas sociais. Em seus estudos, salienta dois modos de se perceber a mudança nas práticas sociais que afetam ou não as mudanças nas representações. Se a mudança nas práticas é percebida pelos sujeitos como reversível, isto é, se ele considera que está sendo “obrigado” a realizar uma nova prática, mas a qualquer momento pode retornar às práticas anteriores, dificilmente isso provocará uma mudança das representações. Entretanto, se ele percebe as novas práticas como irreversíveis, isto é, sem possibilidade de retorno às práticas antigas, três tipos de transformações podem ocorrer:

- a) transformação resistente – alguns elementos periféricos das representações são modificados, sem atingir o núcleo central das representações. De fato, a mudança é superficial e apenas alguns elementos adaptam-se à nova situação sem provocar uma transformação no modo de conceber a situação, ou melhor, o objeto. As práticas, então permanecem com uma roupagem diferente;
- b) transformação progressiva – a mudança atinge o núcleo central das representações e novos elementos passam a conviver com os antigos elementos, provocando uma mudança que muitas vezes acarreta posições conflituosas. Há uma mudança nas práticas, porém com antigos elementos ainda presentes;
- c) transformação brutal – os novos elementos questionam o núcleo central das representações de tal forma que elas se modificam, transformando completamente, também, as práticas relativas ao objeto.

No caso dos policiais, se são obrigados a fazer o curso, portanto a obter informações que podem ser conflitantes com as informações de que dispõem e com as

práticas desenvolvidas, ao menos três possibilidades podem ser pensadas, seguindo a perspectiva de Abric:

- a) talvez eles percebam a situação como reversível; isto é, ao terminarem o curso, poderão voltar às práticas antigas, pois não há a obrigatoriedade institucional de mudança. Nesse caso, o curso não provocaria nenhuma transformação em termos de representações;
- b) o curso, uma vez que mobiliza também aspectos da identidade profissional, pode mobilizar, por consequência, mecanismos de defesa dessa identidade. Nesse caso, as informações obtidas podem apenas atingir o sistema periférico, não causando, de fato, mudanças nas representações sociais;
- c) o curso traria informações relevantes e conflitantes a tal ponto que romperia com as antigas representações, atingindo os elementos do núcleo central e provocando, assim, mudanças nas representações sociais e, por consequência, nas práticas profissionais.

Para avaliar o efeito do curso nas representações e práticas dos policiais, seria importante investigar as representações e práticas dos policiais que participaram de todo o processo após algum tempo de finalização do curso. Se o objetivo inicial foi fornecer um espaço de discussão e a aquisição de conhecimentos que provocassem mudanças nos policiais a ponto de refletir em uma nova prática profissional, é fundamental que tais mudanças sejam duradouras.

Seguindo a linha de pensamento de Abric, pode-se afirmar ser importante que os policiais que passaram pelo processo de discussão considerem as novas práticas irreversíveis. Assim, uma nova investigação poderia fornecer os subsídios necessários para a verificação das hipóteses levantadas.

Identidade profissional

Os primeiros elementos que aparecem sobre a identidade do policial são os elementos normativos, aquilo que eles “devem” fazer de acordo com as expectativas sociais: defesa da legalidade, proteção e defesa da ordem pública (*funções socioinstitucionais*). É necessário considerar os objetivos e a dinâmica da instituição a qual pertencem esses policiais, a História recente do País e a ênfase dada à “defesa da ordem pública”, para se compreender como esses significados ainda estão presentes na definição do que é ser policial.

Os elementos ligados às *implicações da prática profissional* (imagem social do policial e da instituição Polícia e, ainda, os impactos da profissão sobre a saúde e subjetividade do policial), bem como os elementos que definem o policial pelos atributos pessoais (positivos), parecem expressar a tentativa de manutenção e proteção da identidade profissional, destacando o que, do ponto de vista deles, não é visível ao público.

Considerando o momento atual em que a polícia tem sido desvalorizada socialmente com certa frequência, os dados parecem apontar para uma tentativa de resgate da identidade. Parece estar expresso o conflito entre a identidade atribuída (pelo outro) e a identidade apropriada (pelo sujeito). Tudo se passa como se os policiais dissessem: “Fazem-nos acusações, mas não percebem que somos pessoas com tais virtudes, e nosso trabalho tem conseqüências sobre nossa saúde”.

Resgatam-se, assim, aspectos positivos necessários ao sentimento de valorização para a manutenção da identidade. Nesse sentido, é importante verificar que uma das expectativas referentes ao curso relaciona-se com o resgate da imagem do policial na sociedade e o respeito dos direitos do policial pela corporação.

A questão levantada quanto à possibilidade de mudança profissional do policial como protetor e defensor

da cidadania pode esbarrar, entretanto, na idéia de cidadania para esses policiais. De fato, essa parece uma questão que perpassa toda a análise dos dados. Para os policiais, ser cidadão é a pessoa individual, é um sujeito de direito ou é alguém que é “parte da sociedade?”.

Na Região Nordeste, utiliza-se na linguagem cotidiana a expressão cidadão para indicar um sujeito específico (por exemplo: o cidadão quer uma informação). Utiliza-se, ainda, para indicar apenas aqueles considerados “parte da sociedade”. Nesse caso, não seriam cidadãos, por exemplo, os “marginais”, tal como na Roma Antiga, onde os escravos e mulheres não eram cidadãos. Utiliza-se, enfim, a palavra cidadão em sua concepção de sujeito de direito. E só nesse sentido a cidadania é algo extensivo a todos.

Em que sentido os policiais se referem a ser “cidadão”? Eles podem, por exemplo, concordar sobre os direitos do cidadão à integridade física e, no entanto, considerar que um “marginal” (portanto, não cidadão) não tem esse mesmo direito já que ele se constitui uma ameaça para o “verdadeiro cidadão”. Os dados obtidos na pesquisa não permitiram uma análise mais acurada dessa questão, o que, evidentemente, não invalida a riqueza das informações obtidas; e o trabalho realizado nos fornece pistas para outras pesquisas.

Direitos humanos

No que se refere às representações sociais sobre direitos humanos, a análise dos dados aponta para o campo comum das representações sociais. Retomando a perspectiva de Doise (2001), vale ressaltar que o fato de se compartilhar de referências comuns não implica necessariamente a mesma tomada de posição. Os indivíduos podem divergir segundo a maior ou menor adesão às diferentes opiniões, estereótipos e atitudes. Essa

adesão será função das posições assumidas nos diferentes grupos sociais.

Os elementos da *dimensão ético-filosófica* parecem expressar esse campo comum de referências, assim como alguns elementos da *dimensão jurídico-política*. Tal como na pesquisa de Doise (2001), os sujeitos utilizam como referência comum os direitos existentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos: liberdade, igualdade, solidariedade, direito à vida são algumas das referências feitas pelos policiais como definidoras dos direitos humanos.

Uma questão crucial, entretanto, chama a atenção do ponto de vista qualitativo: são as respostas da categoria denominada “direitos invertidos”. Alguns policiais chegam mesmo a definir os direitos humanos como “os direitos dos que transgridem, dos infratores, das pessoas erradas”. Aqui, pode haver um indicador das diferentes posições em face do campo comum das representações.

O fato de aparecerem significados relativos ao “excesso de direito” dos “infratores, pessoas erradas, vadios, bandidos” parece reforçar a hipótese de que há, para os policiais, as categorias de cidadão e não-cidadão, isto é, as pessoas erradas, os vadios e os bandidos não seriam sujeitos de direito uma vez que não seriam considerados cidadãos. Cidadão, aqui, parece assumir o sentido do “sujeito de deveres”, isto é, aqueles que cumprem seus deveres, obedecem às leis e desempenham os papéis sociais esperados.

Mais uma vez, aparece um elemento de defesa da identidade policial pelo fato de que eles que defendem a lei e protegem a categoria de cidadãos são desvalorizados socialmente (até no interior da corporação); enquanto os outros são defendidos pela mesma sociedade.

Observa-se, assim, que as posições assumidas com relação aos direitos humanos podem ser relativizadas dependendo do contexto, da percepção que se tem do outro como sujeito ou não de direitos e refletindo, ainda,

uma estreita relação com os estereótipos e atitudes a respeito dos sujeitos infratores, os valores defendidos pelos policiais e a defesa da identidade profissional.

Conclusão

O trabalho político de efetivação dos direitos humanos, assim como a pesquisa nessa área, é necessariamente um trabalho que exige a interdisciplinaridade. Filosofia, Direito, História, Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas e Psicologia são certamente áreas do conhecimento que podem contribuir trazendo à tona aspectos diversos de uma realidade complexa. Cada área, nos limites de sua competência, pode levantar aspectos relevantes e fundamentais na luta para a construção de um mundo mais justo.

No âmbito da psicossociologia, a teoria das representações sociais pode contribuir para a compreensão dos aspectos simbólicos que se manifestam nas relações interpessoais e intergrupais. Nessa perspectiva, estudar as práticas de violação dos direitos humanos, por exemplo, remete-nos necessariamente ao papel das representações sociais como organizador simbólico dessas práticas.

O estudo dos direitos humanos nessa perspectiva põe em evidência o comportamento de determinados grupos diante da violação desses direitos, o julgamento que fazem dele, as práticas que se consolidam no cotidiano e o lugar que a elas atribuem. Parece-nos fundamental compreender como a institucionalização de uma concepção de justiça que regulamenta as relações sociais é apreendida no cotidiano e transformada em modos de pensar compartilhados.

Consideramos que os saberes constituídos nas comunicações cotidianas concorrem para a construção da realidade social, orientam as condutas, construindo e sendo constituídos pelas e nas práticas sociais.

Concordamos com Camino (1998) quando afirma que há dois níveis de análise na relação entre a Psicologia e os Direitos Humanos. Um nível de responsabilidade moral, portanto uma análise no nível das responsabilidades individuais. Desse modo, o psicólogo está inevitavelmente comprometido com o respeito aos direitos humanos em sua atuação profissional. O segundo nível de análise diz respeito à responsabilidade social da Psicologia uma vez que se constitui uma profissão exercida nas relações e nos interesses grupais.

Na condição de profissionais, temos a responsabilidade de romper com um modo de pensar que torna as coisas e as relações “naturais”. Pensar as relações, os problemas, os objetos, o modo de compreender e explicar o mundo como uma construção histórica, um trabalho coletivo de construção da realidade social é uma forma de romper com a idéia de um mundo natural. E é aí que abrimos espaço para a mudança.

A prática profissional da psicologia - se limitada ao indivíduo isolado sem que se compreenda sua dimensão econômica, política e social - é uma prática sobre um objeto inexistente, fictício. Não existe o humano isolado dessas dimensões. É isso que o caracteriza como humano e como sujeito. O homem é, assim, um ser social “por natureza”. A prática profissional do psicólogo é, pois, uma prática comprometida com a realidade social.

Referências Bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. **Coopération, compétition et représentation sociale**. Cousset: Del Val, 1987. p. 64.
_____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA, Ângela Maria. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. **Serviço Social**, n. 9, p. 129-158, 2001.

BONARDI, C.; ROUSSIAU, N. **Les représentations sociales**. Paris: Dunod, 1999.

CAMINO, Leôncio. Direitos humanos e psicologia. In: COMISSÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia, ética e direitos humanos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998. p.39-63.

DE LATOUR, Guérard. **La société juste: égalité et différence**. Paris: Armand Collins, 2001.

DOISE, Willem. **Droits de l'homme et force des idées**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. passim.

_____.; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données**. Grenoble: Presses Universitaires, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética, justiça e direitos humanos. In: COMISSÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia, ética e direitos humanos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2001. p. 9-19.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 357-378 (Fondamental).

MENDONÇA, Maria Cristina Vasconcelos. **Pedagogia da violência: as relações de poder entre mãe e filha**. Recife: Bagaço, 2002.

MOSCOVICI, Serge. L'ère des représentations sociales. In: DOISE, Willem; PALMONARI, A (Ed.). **L'étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986. passim.

_____. **La psychanalyse, son image et son public**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____ (Org.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 357-378. (Fondamental).

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____; HEWSTONE, Miles. De la science au sens commun. In:_____. MOSCOVICI, Serge. **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 539-566.



Identidade e direitos humanos: a prolongada crise da polícia militar

Diante do consenso nacional sobre a necessidade de promover mudanças no atual sistema de segurança pública, toma corpo uma voz corrente, que emerge entre uma nova geração de policias militares, de que é necessário adequar o sistema policial brasileiro às exigências do Estado Democrático de Direito. Essa clareza da importância estratégica das organizações policiais na sustentação das garantias dos direitos individuais e coletivos põe em questão o papel das academias de polícia com a atribuição de repasse de técnicas tradicionais de adestramento, confrontadas com as exigências das sociedades democráticas e contemporâneas.

A insatisfação dos jovens policiais com sua formação educacional expressa um dos aspectos mais visíveis da crise de identidade vivida pela Polícia Militar (PM). Entretanto, para compreender a dimensão dessa crise identitária e seus reflexos na formação dos policiais, é oportuna uma análise do percurso histórico dos papéis desempenhados pelos policiais militares como intervenção institucional do Estado brasileiro. Contudo, a análise dessa crise de identidade vem dando lugar à análise do processo formativo de policiais, destacado no debate público sobre a reforma da polícia. Com isso, apresentam-se outros focos de entendimento sobre essa crise institucional.

Célia Rique
e
Maria de Fátima de
Souza Santos

Das doutrinas do “militarismo” à do “bacharelismo”: impasses ao provimento da ordem pública

A Polícia Militar brasileira, em quase dois séculos de existência, nem sempre funcionou como organização policial propriamente dita e, vem sendo, ao longo de sua história, mais empregada para fins de segurança interna e defesa nacional que para funções de segurança pública. Nascida no início do século XIX como organização paramilitar, subordinada à burocracia do Estado colonial português, gradativamente sua estrutura organizacional foi tornando-se um modelo profissional inspirado no modelo do Exército brasileiro:

Assim como no Exército, as PMs possuem Estado Maior, Cadeia de comando, Batalhões [...] Seus profissionais não fazem uso de uniforme como os agentes ostensivos das recém-criadas Guardas Municipais, eles utilizam *fardas* bastante assemelhadas aos trajes de combate dos militares regulares. (Muniz, 2001, p. 180, grifo nosso).

Mas essa *militarização* das PMs foi além da assimilação do modelo organizacional do Exército. Ao longo da história, suas missões e atribuições foram ficando cada vez mais distantes das atividades civis de policiamento. “Em outras palavras, as PMs foram transformando-se, paulatinamente, em forças *aquarteladas especiais ou extraordinárias* que atuavam menos nos serviços de proteção da sociedade e mais nas questões de defesa do Estado.” (Muniz, 2001, p. 182, grifo nosso).

Vale observar que a dupla atribuição da PM, como “Polícia” e “Força Militar”, perpassou todos os regimes políticos, e, respaldada pelas cartas constitucionais republicanas, veio a constituir a “tradição” de salvaguardar a segurança nacional mobilizando seus esforços para a segurança interna e a manutenção da ordem do Estado.

Diante dessa concepção autoritária da ordem pública em que os cidadãos eram percebidos como inimigos que ameaçam a ordem e a paz pública, segundo Jacqueline Muniz (2001), essa prioridade pode ser resumida em uma frase: “[...] cabia às PMs ir para as ruas *manter* a segurança do Estado através da disciplinarização de uma sociedade rebelde *à normalidade e à boa ordem.*” E, especialmente durante o período de ditadura militar, a PM se presta a fazer o *serviço sujo* de repressão política que, além do controle das multidões e das operações de choque nas situações ditas de distúrbios civis, deveria realizar a atividade de *caça às bruxas*, integrando os serviços de informação e contra-informação do Exército.

Na história da sociedade brasileira, somente a partir da promulgação da Constituição de 1988, os assuntos de polícia passaram a receber um tratamento próprio, dissociado das questões de segurança nacional. Entretanto, as mudanças do marco legal não se traduzem automaticamente em transformações da realidade do mundo policial. As marcas deixadas pelo legado da doutrina de segurança nacional, durante o longo período, contribuíram de forma significativa para o desvirtuamento das instituições policiais e teriam deixado, no presente, uma herança cultural no que concerne à instrução e ao ensino da Polícia Militar.

Atualmente, há no cenário político um forte argumento de que o preparo dos quadros de profissionais é uma variável importante na afirmação de uma identidade policial, como também para a prestação de serviços ostensivos civis de polícia. Mas, se o tradicional modelo pedagógico militar prioriza o adestramento e o condicionamento voltados para a constituição de uma força combatente, o horizonte do uso da força está constringido pelos princípios da legalidade e da legitimidade.

Desse modo, o esforço de tentar ultrapassar as marcas do “militarismo” conduziu a PM a outro tipo de armadilha doutrinária, ou seja, ao “bacharelismo”,

visto como experiência de apego acrítico à perspectiva criminal do Direito. De fato, fazem-se presentes no cotidiano das polícias os contatos frequentes com os operadores do mundo jurídico formal e o trânsito da sua rotina administrativa pelos meandros do Ministério Público e do Judiciário. E isso lhes demandam um esforço de entendimento da gramática da linguagem penal. Mas, apesar dessa proximidade do Direito Penal e do reconhecimento de que esse conhecimento subsidia a polícia ostensiva, a questão fundamental é que o amplo espectro do provimento da ordem pública não se confunde com o processamento das leis criminais nem se restringe a ele.

Esse enfoque de análise ampliada da ordem pública, buscando esclarecer o que é *diferente e o que é próprio da polícia*, traz uma contribuição significativa à noção de polícia preventiva. A argumentação trazida pela socióloga Jaqueline Muniz sobre essa diferenciação faz vir à tona aspectos significativos sobre o papel de polícia militar. Segundo a autora, essas atividades de policiamento ostensivo - majoritariamente preventivas - estão circunscritas pela legalidade, mas que, em boa medida:

[...] colocam-se num momento anterior à conformação de um ato criminal propriamente dito. [...] a prática ostensiva está sempre engajada no atendimento de ocorrências difusas e heteróclitas que interferem diretamente na produção da ordem pública; por exemplo, o resgate de um alienado mental, a retirada de um bêbado ou a querela de vizinhos. (Muniz, 2001).

E, para os quais, os expedientes penais pouco podem ajudar no cotidiano da tomada de decisão do policial.

Apesar dessa argumentação sobre as evidências de que a racionalidade jurídica é incapaz de dar conta das exigências do ambiente em que a polícia ostensiva atua, marcado pela descontinuidade da vida diária, o ensino

do Direito Penal tornou-se uma tradição nas Academias da Polícia Militar nas duas últimas décadas. Essa ênfase ao conteúdo das ciências jurídicas, além de não recobrir a interdisciplinaridade necessária ao profissional da polícia ostensiva, tem seus efeitos no reforço de uma *visão criminalizante* da ordem pública.

A discussão da criminalização do mundo social traz no seu bojo a idéia de que há uma espécie de legalismo moral com efeitos danosos sobre a ação cotidiana da polícia. Diferentemente da ação diferenciada dos operadores do sistema criminal, o espaço dos policiais ostensivos é demarcado pela interação com os cidadãos em todo tipo de evento com que esse profissional se defronta nas ruas da cidade. Mas se:

[...] motivados por um imaginário excessivamente penal – quase sempre revestido de uma aparente aparência legalista –, eles tendem a produzir e a multiplicar os fatores criminológicos que ambicionam provir. Como uma espécie de profecia que se autocumpre, esses policiais, no afã de buscar *enquadrar a conduta criminosa*, acabam elevando o universo de elementos suspeitos ao limite da vida social – ela mesma passando a ser, paradoxalmente, identificada como *suspeita e ilegal*. (Muniz, 2001, p. 188, grifo nosso).

Essa visão generalizante da criminalidade na vida social acaba exercendo-se em termos dos segmentos mais pobres da população. Como o ambiente social no qual, preponderantemente, o exercício coercitivo policial atua sobre os pobres, afirma-se a noção do “[...] ‘suspeito presumido’, isto é, todo pobre é suspeito; é um criminoso em potencial” (Oliveira, 2002, p. 201).

Para o jurista Dalmo Dallari (1996), há uma atitude preconceituosa na ação dos agentes da lei em relação às camadas mais pobres da população, porquanto, diante de uma ocorrência, as pessoas consideradas de “*superioridade social*” recebem dos policiais um tratamento ex-

cepcional. “Nesses casos, a categoria social é o fator decisivo, pois existe a idéia generalizada, evidentemente preconceituosa, de que membros de camadas sociais mais elevadas não podem receber o mesmo tratamento que se dá a pobre.” (Dallari, 1996, p. 103).

Essa discussão sobre o preconceito na área de ação dos agentes legais remete à problemática mais ampla da reiterada exclusão social, pois, conforme a afirmação da psicanalista Maria Rita Khel (1996), “[...] o maior preconceito em vigor no Brasil, hoje, não é contra raça, gênero ou credo - é o preconceito contra os pobres”. Estamos convencidos de que na sociedade brasileira os que não têm poder de consumo, valem muito menos do que os indivíduos de outros estratos sociais. Ampliando sua observação sobre os milhões de brasileiros excluídos, que parecem não pertencer a nossa mesma ordem simbólica pelo fato de não serem consumidores, chega a conclusão de que os segmentos pobres da população também não seriam cidadãos. Conforme a autora expressa:

Em outras palavras: quem é e quem não é cidadão, no sentido definido pela Declaração dos Direitos do Homem (que fundou a modernidade!), passa a ser decidido em termos de quem é e quem não é consumidor. No Brasil isto fica ainda mais terrível, uma vez que cerca de um terço da população está abaixo dos padrões de consumo considerados mínimos pelas pesquisas de mercado. (Khel, 1996, p. 26).

O importante a ser destacado nesse debate sobre a consolidação da vida democrática no País é o fato de que há formas próprias de manifestação da ideologia política das desigualdades sociais no âmbito da Instituição Polícia Militar mediante a enorme hierarquização das relações sociais no interior da Corporação. As questões do relacionamento no interior da caserna têm sido apontadas como um dos maiores problemas na vida do

profissional da polícia, que se expressam no desejo dos policiais de que *seus comandantes devem tratá-los como seres humanos e ainda nos que pedem que cessem o abuso de autoridade dos superiores*; enfim “o que os policiais querem é pôr fim ao velho recurso de impor a autoridade pelo grito” (Bahé, 2002).

Essas informações são parte de um quadro social da PM em Pernambuco, cujas informações revelam um profissional desestimulado, revoltado e descrente de seus superiores. “Os policiais apontam a instituição a qual pertencem como desrespeitada, desprestigiada e sem força política.” (Bahé, 2002).

Nesse ambiente de desejadas mudanças, as tentativas de superação do descompasso entre as missões constitucionalmente atribuídas à polícia e sua capacidade de poder respondê-las, efetivamente, nas ruas de nossas cidades requerem um aprofundamento das implicações da retomada da identidade policial no contexto social.

Do passado, temos o legado de uma lógica de sustentação *de segurança interna e da manutenção da ordem do Estado* pelo pressuposto do “Estado contra a sociedade”. No presente, a reconstrução do seu lugar e de sua forma de estar no mundo exige um processo inevitável de revisão dos fantasmas de seu passado paradoxal, mas, sobretudo, requer uma análise dos valores institucionais que dão sustentação à interação dos policiais com os cidadãos na prática da ação ostensiva e preventiva.

As novas interações polícia e sociedade: além da transição, mas... além da imaginação

Após a Constituição de 1988, a questão da reforma da polícia para adequação dessa prática profissional à sua função de proteção dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos põe no foco de discussão os modelos de capacitação do policial.

Entretanto, as tantas propostas resguardam o poder de uma racionalidade técnica capaz de subsidiar práticas bem estruturadas; partem do suposto de que a vida social pode ser gerida por um cientificismo capaz de regular atitudes, e, desse modo, a segurança pública pode ser resolvida com a criação de normas e procedimentos elaborados pelas análises técnicas de especialistas.

Sem negar a utilidade da racionalidade técnica como subsídio à estruturação de práticas sociais, também não se pode desconsiderar o conjunto dos interesses que elas veiculam, inclusive, reforçando hierarquias e obrigações. O fato é que essa lógica cientificista dominante na sociedade mostra sua força de atravessamento da realidade contaminando os modos de convivência social e dificultando a criação de espaços necessários à sustentação de comportamentos ético-políticos consistentes.

Os efeitos desse *mito se* fazem sentir negativamente na produção de uma ordem pública pelos atropelos à necessária negociação cotidiana de interesses e valores capaz de viabilizar as condições coletivas da realização dos desejos individuais (Mendonça, 2003, p. 6).

Ao prescindir dos espaços públicos de discussão, não possibilita relações ético-políticas de *reconhecimento dos comuns e de pertencimento a uma comunidade*, nem possibilita o esclarecimento de *funcionamentos autoritários desqualificadores dos diferentes*. Essa lógica - que se traduz no *saber dominante* - preenche o *lugar do outro* com a sustentação da imagem de uma parcela da população, dentro e fora da Corporação policial, que não tem valor, podendo, portanto, ser eliminada da discussão sobre diferentes pontos de vista e interesses envolvidos nas relações ético-políticas no campo da segurança pública. Conforme defende o autor, sem os processos sociais de “identificação possível, sem negociação possível, a segurança desaparece”.

Em outras palavras, a defesa de espaços públicos de expressão de diferentes pontos de vista sobre a

temática da segurança está apoiada na argumentação de que os “mecanismos político-institucionais de ampliação dos espaços da Cidadania, naquilo que isto é fundamental para a, necessariamente cotidiana, atualização da justiça das relações sociais” (Mendonça Filho, 2003).

Nessa perspectiva, a proposta educativa define-se como espaço de sistematização de crenças e valores coletivamente negociados. Aqui, a lógica de formação de quadros das organizações policiais está apoiada no suposto de que:

[...] a segurança democrática só se torna possível, se o recrutamento é feito nos grupos comunitários diretamente envolvidos nas relações a serem policiadas e se a seleção e treinamento são orientados por valores negociados entre estas diferentes comunidades. Assim, o processo de formação policial passa pela negociação coletiva de valores e interesses, devendo envolver a organização policial, as instâncias de regulação burocrática e as comunidades constitutivas dos agrupamentos comunitários. (Mendonça Filho, 2003, p. 6).

A importância desse debate sobre proposta de capacitação de policiais é a noção de segurança pública destacar a imbricada relação entre justiça social e ordem social, vista com o reconhecimento dos diferentes atores que precisam ser envolvidos na negociação do espaço de convivência societária.

A tese em questão considera as relações político-afetivas como base para a construção de uma teoria de segurança pública em que se pretenda deslocar o eixo de discussão sobre a função de garantia dos dispositivos de repressão exercida pelo Estado para a função de estruturação e proteção do tecido societário.

A gravidade do modelo de policiamento - que insiste na operação de uma tropa longe de seus grupos de referência, *sem compromisso com a comunidade local que só existe para obedecer às instâncias burocráticas do exercício do poder* - só

faz *aumentar o descompasso entre* as atividades do policial e a mutação do cotidiano das práticas sociais; mais do que isso, as idéias recorrentes na arquitetura da formação do policial, que se expressam numa prática profissional marcada pelas defasagens e paradoxos entre o campo específico da segurança pública e a cotidianidade das relações sociais (des) cobertas pelos princípios dos direitos humanos.

O atual cenário político da capacitação de policiais está enfrentando uma correlação de forças que nega e/ou afirma o caráter *inovador* da proposta educativa, respaldada na atualização dos *sentidos de polícia* que partam dos interesses das comunidades envolvidas, apoiada na criação de um espaço de convivência democraticamente ordenado.

Os Direitos Humanos como Espaço de Construção de Identidades: a Constituição da Função Pública da Segurança

Atualizar os sentidos de polícia no contexto de um curso de direitos humanos para policiais é trazer à tona a discussão sobre sua condição de ser policial, ator e sujeito em interação com os outros, com a instituição da qual participa. E, no contexto dessa discussão, necessariamente, vão emergir as diferentes dimensões da realidade individual e coletiva.

Segundo George Mead (1982), é com a relação com o outro que se constrói a natureza humana. É no jogo de significados atribuídos, apropriados e reconstruídos pelo sujeito nos processos interativos com o outro e as instituições sociais, em um contexto histórico, cultural, político e social dado, que o homem se constrói. É na dinâmica do sentimento de pertença a diferentes grupos sociais e na relação que se estabelece com o outro que o sujeito constrói a sua identidade.

Discutir os sentidos da polícia nesse curso é também pôr em questão a identidade desses profissionais.

Os sentidos sociais, para Marc Augé (1999), ordenam-se em torno de dois eixos: o eixo do pertencimento ou da identidade e o eixo da relação ou da alteridade. Para esse autor, as diversas identidades são constituídas pelas sucessivas pertencas do sujeito a diferentes grupos sociais. Assim, vão aparecendo, paulatinamente no contexto do curso de direitos humanos para policiais, a relação que eles estabelecem com a instituição, com a comunidade e a percepção que têm da sua aceitação social como profissional e cidadão; a dinâmica da relação entre o eu e o outro, os eixos de pertencimento e de relação, dos quais nos fala Augé.

Os cursos sobre direitos humanos oferecidos aos policiais acabam por fazer emergir questões relativas às concepções e vivências profissionais, expondo claramente a tensão existente entre o ser cidadão/policial em uma instituição que, segundo depoimento da maioria dos policiais, abre espaço para discutir uma realidade de direitos humanos, da qual está distanciada.

Essa tensão se concretiza logo no início, no modo como são “escolhidos” para participarem de cursos dessa natureza. Os policiais alegavam que os critérios de escolha para participação dos cursos de direitos humanos não se pautavam pela necessidade de aprofundamento e capacitação profissional, mas abrangiam a idade avançada, o maior tempo de trabalho na instituição, o fato de estar de licença ou mesmo uma forma de punição.

As relações de poder existentes na instituição produzem no sujeito policial o sentimento de impotência diante das ordens recebidas. Ele está submetido a um conjunto de forças impostas em um campo hierárquico no qual ele é o elemento mais frágil.

Segundo Tap (1979, p. 9):

[...]pela ação e produção de obras o indivíduo se valoriza aos olhos do outro e, em contrapartida a seus próprios olhos, isto é tão verdadeiro que ele tem necessidade de ser reconhecido, amado, admirado, aceito pelo outro para

confirmar seus próprios poderes e desenvolver o sentimento fundamental de ser causa assim como o sentimento de que é valorizado pelo outro e por si mesmo.

O sujeito deve valorizar a si mesmo e obter o reconhecimento do grupo social. A identidade se consolida na percepção que tem o sujeito de seu poder sobre si, sobre os outros e sobre os acontecimentos. Logo, o sentimento de ser rejeitado, desvalorizado pelo grupo social, pode atingir a imagem de si; em resumo, a identidade pessoal. Tudo se passa como se fossem as duas faces da mesma moeda: realidade objetiva e realidade subjetiva, para utilizar a expressão de Berger e Luckmann (1973).

A forte hierarquia existente na instituição, na qual ele é o último elemento da cadeia, parece ser extrapolada para a sociedade. Reprimido na instituição, ele pode afirmar seu poder na sociedade, à qual muitas vezes ele provoca medo e exerce a repressão. O elo mais frágil na cadeia hierárquica da sociedade é formado, segundo os policiais, exatamente por aqueles que estão à margem. A necessidade de cumprir seu papel de protetor da sociedade os leva, freqüentemente, a utilizar o poder, a força - de que são destituídos na instituição - contra os “inferiores”, os “não-cidadãos”.

O processo de diferenciação parece tornar-se um processo de exclusão. Como afirma Jodelet (1999), para que isso ocorra, as regras que instituem uma distância para o diferente devem ser rigidamente respeitadas a fim de manter vigilante a desconfiança e lutar contra uma tendência para aproximação a que o sentimento de semelhança induz.

Depoimentos de policiais durante o curso explicitam uma percepção do seu papel relacionada com a segurança pública, com o controle, com a força e o poder; e isso, para eles, só parece possível em relações hierarquicamente estabelecidas. O poder é exercido de “cima para baixo” e a “igualdade” não estabelece segurança.

É importante ressaltar que, mesmo com as mudanças ocorridas na Constituição de 1998 e a conseqüente dissociação entre polícia e segurança nacional, ainda permanece fortemente arraigada entre os policiais e a população a idéia de que a defesa e a manutenção da ordem pública passa pelo uso da força e pelo poder de exercê-la.

Porém, se por um lado a presença policial é percebida como ameaça em razão do uso da força, por outro, é também segurança. O poder conferido pela farda é fonte de prazer para o sujeito que a usa. Se o policial percebe no uso da farda a crítica à instituição, ele também apreende o significado que ela tem na sociedade de modo geral e, de forma mais específica, entre as relações sociais mais próximas e na sua família: ela representa força e poder diante de todos. Se ele é o estranho, o diferente, ao mesmo tempo, essa diferença lhe confere poder diante dos outros.

Assim, a identidade do policial vai sendo construída tendo como base valores e significados da instituição da qual participa. Os elementos da identidade pessoal vão sendo tecidos nas relações com a instituição.

Desse modo, outro conflito se configura: ser policial e ser ao mesmo tempo cidadão. Como policial, ele é o estranho, o diferente, temido e admirado; como cidadão, ele é o igual, o semelhante. Ao entrar na instituição, ele mantém relações como cidadão comum. Para fazer parte da instituição, ele precisa construir barreiras e limites à convivência como cidadão. O conflito se expressa na dificuldade de viver as duas realidades ao mesmo tempo: ser policial e ser cidadão.

É interessante lembrar que na pesquisa realizada com policiais militares, objeto de discussão na primeira parte deste livro, verificou-se que uma das expectativas referentes ao curso relaciona-se com o resgate da imagem do policial na sociedade e o respeito dos direitos do policial pela corporação. A busca de solução do conflito se expressa na demanda de ser respeitado como cidadão na corporação e ser valorizado como policial pela sociedade.

O curso de direitos humanos para policiais abre espaço para que os conflitos identitários se expressem, abrindo, por conseqüência, espaço para que sejam reelaborados. A discussão sobre conteúdos começa, assim, a ocupar um lugar de destaque na compreensão sobre a importância do indivíduo-policial, na construção de sua identidade cultural, política e profissional.

Nesse sentido “o papel da educação na preparação para o exercício da cidadania atualmente passa por uma profunda revisão, afetando áreas distintas: o *conteúdo*, definido como habilidades que a preparação a cidadania deve desenvolver, os *métodos*, entendidos como estratégias educacionais e de ensino para alcançar esse desenvolvimento” (Tedesco, 1999, p.7). Ambos os aspectos estão intimamente relacionados uma vez que o conteúdo educacional tende a ser definido como habilidades e aptidões e não mais como informação e conhecimento a ser adquirido. Quando a questão fundamental é o significado da cidadania e de condutas democráticas, o espaço de discussão de conteúdos acaba por se constituir, também, em espaço de reconstrução de identidades. Como afirma Barcellos (1992, p. 17), o objetivo da educação é

“Educar o social. Deixar que o social interpele e questione o educando. Educação e cidadania são coisas que convergem. Educar o cidadão para que seja autor de seu destino, para que assuma a sua dimensão histórica, cuidando da vida, da sua, dos outros, de todos numa dimensão horizontal. Cidadania: dizer não à repressão, dizer não à escravidão, dizer sim à liberdade de expressão, à vivência de solidariedade, à construção comunitária de uma prática política de autonomia, de reciprocidade, de cooperação e de responsabilidade”.

Nesse sentido, ao se discutir os princípios dos Direitos Humanos, ao se possibilitar a expressão dos conflitos vividos pelo policial/cidadão, cria-se a abertura para

o questionamento e a reelaboração de significados. Conteúdo e processo de ensino-aprendizagem podem ser facilitadores da construção de novas posturas relativas a si e ao outro.

Ao se estabelecer relações democráticas na sala de aula, romper com a rígida hierarquia vivida no cotidiano, permitindo que o policial expresse suas expectativas, seus conflitos e insatisfações, possibilita-se a desnaturalização de determinadas regras de relações sociais.

Por outro lado, se o conteúdo estudado permite pensar a si e ao outro como sujeito de direito, perceber-se como cidadão igual ao outro, porém diferente em seus papéis, pensar na instituição com seus limites e avanços, pode-se abrir um espaço para ressignificação das relações sociais e institucionais, possibilitando-se, assim, que novas identidades sejam tecidas.

Referências Bibliográficas

AUGE, Marc. **O sentido dos outros: atualidade na antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAHÉ, Marco. Pesquisa sobre o perfil do PM no Estado. **Diário de Pernambuco**, Recife, 15 maio 2002. Vida Urbana, Caderno 1-2. Estudo encomendado pelo Clube dos Oficiais.

BARCELLOS, Carlos Alberto. Fundamentos sociológicos da educação para a cidadania. In. BARCELLOS, Carlos Alberto; FERREIRA, Diamarante e BELESTERRI, Ricardo Brisola (Org.). **Educado para a cidadania. Os direitos humanos nos currículos escolares**. Seção Brasileira da Anistia Internacional/Centro de Assessoramento a Programas de educação para a Cidadania. Passo Fundo (RS): Pallotti, 1992.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

DALLARI, Dalmo. Policiais, juízes e igualdade de direitos. In: LERNER, Júlio (Ed.). **O preconceito**. São Paulo: Imesp, 1996.

KHEL, Maria Rita. Você decide... e Freud explica. In: LERNER, Júlio (Ed.). **O preconceito**. São Paulo: Imesp, 1996.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 47-67.

MEAD, George. **Espírito, persona y sociedad**. Barcelona: Paidós, 1982.

MENDONÇA FILHO, Manoel. A noção de segurança democrática como alternativa para a crise da função policial. **Enciclopédia Digital de Direitos Humanos II**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/JusSeguranca/manoel_se.htm...>. Acesso em: 11 mar. 2003.

MUNIZ, Jaqueline. A crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Interdisciplinary Journal of the Center For Hemispheric Defense Studies**, v.1, n. 2, winter 2001. passim. ISSN: 1533-2535.

OLIVEIRA, Adriano. Um estudo etnográfico da instituição polícia militar. In: NEVES, Paulo; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio (Org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. p. 201.

TAP, Pierre. Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. **Homo**, v. 15, n. 2, p. 7-43, 1979.

OLIVEIRA, Adriano. Um estudo etnográfico da instituição polícia militar. In: NEVES, Paulo; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio (Org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. p. 201.

TAP, Pierre. Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. **Homo**, v. 15, n. 2, p. 7-43, 1979.

TEDESCO, Juan Carlos. Editorial. In: ALBALLA-BERTRAND, Luis(Org) **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. (Trad. Mônica Saddy Martins). Campinas: Papirus/UNESCO,1999.

Educação em direitos humanos: o educador que precisa ser educado

Este trabalho se propõe a abordar alguns aspectos da prática pedagógica com policiais durante experiências de educação em direitos humanos. Várias são as questões que permeiam a ação pedagógica quando nos propomos a educar *em e para* os direitos humanos. São questões que atravessam campos distintos do conhecimento e graus diferenciados de intervenção, especialmente quando o interlocutor com quem o educador atua são policiais militares, de diferentes escalões, formações, experiências profissionais, diferentes classes sociais e de faixa etária entre 25 e 50 anos.

As questões que motivaram a construção deste artigo passam pelos dilemas vivenciados e expressos na relação educando e educador, que tratam dos aspectos ético-políticos, culturais e subjetivos refletidos durante a apresentação dos conteúdos. São dilemas que se manifestam quando da abordagem da imagem social da polícia, da relação polícia e direitos humanos, das relações de poder no interior da organização policial, do regimento disciplinar, do exercício e do acesso à justiça por parte do policial, da contradição entre a realidade social e os direitos humanos, da violência institucional e da atuação dos órgãos de direitos humanos, entre outros.

Neste trabalho partimos do ponto de vista teórico de que os dilemas no processo pedagógico se apresentam como motores da atividade pedagógica à medida que provocam estado de dúvidas e uma busca ativa

Maria de Nazaré
Tavares Zenaide

de reflexões e soluções (Claparede; Dewey apud Diaz-Aguado, 1999). Se a educação em direitos humanos possibilita a explicitação de dilemas pessoais, sociais e institucionais como recurso pedagógico para a construção de uma análise crítica da realidade social e institucional, este conteúdo apresenta-se como potencial pedagógico significativo para a formação e capacitação dos agentes do Estado.

Segundo Betto (1998, p. 52):

[...] a educação em direitos humanos deve humanizar, o que significa suscitar nos educandos capacidade de reflexão e de crítica, bem como a aquisição do saber, o acolhimento do próximo, a sensibilidade estética, a capacidade de encarar os problemas da vida, o cultivo do humor, etc.

Ao exercitar o processo de reflexão dos dilemas e conflitos, o policial conta com as distintas experiências individuais e profissionais, com o conhecimento anterior apreendido e construído, com os valores individuais e institucionais, com a solidariedade e a proteção do grupo e com a capacidade amorosa do educador. Como ressalta Pérez Aguirre (1997, p.7):

[...] educar é a arte de fazer com que aflore tudo que há de mais formoso, mais valioso, mais digno, mais humano que existe no coração de cada pessoa. É possibilitar o desenvolvimento de seus talentos, de suas capacidades, seus dinamismos positivos mais pessoais.

A possibilidade de explicitação dos dilemas no espaço pedagógico onde a perspectiva dos direitos humanos está sendo administrada indica, de certo modo, até quanto e onde a educação em direitos humanos pode produzir um espaço ético-político de reflexão entre teoria e prática, entre o ideal de sociedade e a realidade social e institucional. Nesse contexto, portanto, o estado de dúvidas ou as incertezas implícitas e explícitas nos

conflitos e dilemas postos no processo pedagógico são elementos construtivos do processo de educação uma vez que estes possibilitam uma reflexão crítica da pessoa, do cidadão e das práticas institucionais.

Logo, o que está em jogo não é se ocorre a aceitação passiva dos conteúdos de direitos humanos ou se estes, em curto prazo, produzem mudanças de cultura e prática política; mas, sim, como esse conteúdo temático, enquanto paradigma ético-político, possibilita aos policiais se colocarem em posições e visões distintas, refletirem as contradições sociais e as próprias contradições práticas, poderem ver e expressar as ambigüidades enquanto atores institucionais, poderem revisitar sua história de vida e de profissão e constatarem suas incertezas e incompletudes; enfim, verem-se como agentes em processo permanente de mudanças.

A relação polícia e sociedade e seus dilemas para a ação educativa em direitos humanos

Quando o policial, ao nomear sua identidade profissional, reclama da sua dimensão subjetiva (ser reconhecido como pessoa) e política, ser tratado como cidadão, este revela, de certo modo, como essas dimensões estão “ausentes” e “dissociadas” na sua história de vida e profissional. O modo como essas dimensões começam a aparecer no processo de auto-identificação poderá indicar a possibilidade de dilemas na construção da identidade profissional. Os princípios dos direitos humanos tratados nas aulas fazem aflorar diferentes conflitos, que, por sua vez, produzem tensões entre as necessidades pessoais e a realidade social e institucional, entre os pressupostos teóricos e o currículo dos direitos humanos e a prática institucional, potencializando, assim, uma atitude questionadora capaz de gerar a vontade de mudanças indispensáveis para a construção de uma cultura de direitos humanos.

Em pesquisa realizada com 300 policiais durante o Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos

em Pernambuco, quando perguntado aos policiais sobre sua identidade institucional, foi possível perceber nas falas como eles vivenciam situações de conflitos entre as exigências de ser profissional e as necessidades de ser pessoa e cidadão. A pesquisa revelou que 77,7% dos policiais, ao nomearem sua identidade institucional, separam e sobrepõem a dimensão profissional da dimensão pessoal e de cidadania. Apenas 8% dos policiais incluíram a dimensão ser pessoa; enquanto 6,7% abordaram a dimensão de cidadão (Gajop, 2002).¹

Para os profissionais pesquisados, a condição de profissional sobrepõe a condição humana e a condição político-jurídica de cidadão. Esse dado revela, de certo modo, a presença de uma representação excludente sentida e explicitada pelos policiais. Para eles, nomear a identidade profissional significa “pôr a profissão acima do homem e do cidadão”, portanto uma relação de separação e de sobreposição. É justamente essa separação que os direitos humanos reivindicam romper e questionar. Como ser um profissional protetor dos direitos humanos se a dimensão humana e a de cidadania estão distantes e separadas? Quando o policial não se posiciona como pessoa nem como cidadão, como pode respeitar, exercer e proteger os direitos humanos? Muitas são as situações concretas - como reveladoras de sua condição ambígua na sociedade, a exemplo de que só depois de 1988 os praças e soldados tiveram reconhecido seu direito ao voto e à ampla defesa - em que os policiais verbalizam o regulamento arcaico, as relações autoritárias no interior da corporação, o não-direito à organização política e a ausência de serviços de assistência jurídica e de saúde dos policiais entre outras.

Essas práticas sociais diferenciadas dão significados ao que corresponde o sentimento de exclusão sentido e expresso quando o tema é direitos humanos e ação policial, em que policiais e educadores em direitos humanos assumem posições de ataque e/ou defesa. A posi-

1 Pesquisa realizada pelo Gajop durante o Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos em Pernambuco no Cefap entre 1999-2000.

ção de autodefesa é compreensível, no primeiro momento, quando o policial está requerendo a posição de interlocutor, e não apenas de ouvinte na relação pedagógica.

A palavra revela-se sempre múltipla e interindividual [...] as vozes materializam perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução. Os sentidos elaborados são o efeito da interação entre os interlocutores. Nelas, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas. (Bakhtin apud Smolka; Góes, 1993, p. 126).

De acordo como se posiciona o educador em direitos humanos na relação de educação, esse espaço pode ser utilizado como lugar de reprodução do sentimento de exclusão ou como lugar de educação em direitos humanos. Sem o espaço da liberdade de expressão, de pensamento e de idéias, a consciência crítica necessária à formação do sujeito fica comprometida.

Entretanto, quando os sujeitos que falam insistem em permanecer na posição de vítimas, nem direitos humanos nem policiais avançam no processo pedagógico. Quando acontece a fixação na posição de autodefesa, nenhuma das partes cresce perante o olhar crítico dos fundamentos dos direitos humanos, o qual, de fato, não se pretende neutro, mas uma orientação crítico-social às práticas sociais.

Os direitos humanos aparecem para nós como uma utopia a plasmar e promover nos diferentes espaços da sociedade. Como tais, apresentam-se como um marco ético-político que serve de crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferentes práticas sociais (jurídica, econômica, educativa, etc.) na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre. (Salvat 1994 apud Candau, 1999).

A crítica não se dá apenas numa única direção já que a proposta dos direitos humanos não se limita a um único pólo da relação, mas aos dois lados e ao conjunto da sociedade e das instituições, inclusive aqueles que atuam na militância da promoção e da defesa dos direitos humanos. Logo, na exigência da coerência entre teoria e prática, o policial explicita as contradições sociais entre os princípios de igualdade e da liberdade para todos com a realidade institucional do profissional de polícia.

Algumas posturas de autodefesa, quer dos policiais, quer dos educadores em direitos humanos, suscitam um desafio pedagógico, qual seja, levar educando e educadores a criar um espaço de interlocução, um momento livre para o exercício da fala, que garanta, pelo menos, que as diferentes posições e verdades possam ser livremente expressas. Por outro lado, ao educador como facilitador, propõe-se o desafio de mobilizar o grupo para superar a fase da autodefesa para uma postura ético-profissional e crítica.

Enquanto os policiais e os direitos humanos não souberem lidar com a reflexão ampla da crítica de suas ações, sem reforçar com ela a posição de alvos e de vítimas, o processo pedagógico não se dinamiza. Portanto, o elemento de conflituosidade dos direitos humanos é o que vai fazer dessa perspectiva um fundamento teórico-prático dinamizador das práticas sociais e institucionais e do avanço do processo democrático.

Quando os policiais expõem a relação da prática profissional com o reconhecimento institucional e social, seja pelos comandos e gestores públicos, seja pela sociedade, mais uma vez, anunciam processos de exclusão e questionam sua situação ambígua.

Se a ação profissional é dominante na vida do policial, é na ação profissional que o homem e o profissional podem transformar sua realidade e dar sentidos novos à sua vida. Quando a maior parte da vida do homem é dedicada à ação profissional, e esta não resulta no devido

reconhecimento institucional e social sonhado e desejado, estamos diante de um dilema subjetivo do profissional com sua profissão e com os sujeitos da ação. O educador em direitos humanos, mais uma vez, depara-se com o desafio de ser um facilitador da crítica social sem com ela alimentar o sentimento passivo de desamparo dos policiais, que reclamam de não serem reconhecidos pelos diferentes atores sociais e institucionais - gestores, comandos, sociedade civil e até a família.

Se o objeto da segurança impõe ao profissional da área a convivência com circunstâncias críticas tão bem explicitadas pelos policiais - como o estresse e o risco de perda da vida -, levanta-se, na ótica dos direitos humanos, uma crítica necessária a ser feita à sociedade, aos comandos e gestores públicos, qual seja: o homem, como profissional de segurança, está tendo a qualidade de vida e de trabalho necessária para, de fato, poder agir como protetor dos direitos humanos? Se os direitos humanos não estão sendo utilizados como referencial crítico das relações institucionais, para que, então, a educação em direitos humanos nas polícias?

Todos os reclames referentes à profissão, verbalizados como críticas aos direitos humanos, são, de certa forma, um caminho possível de os policiais expressarem as exclusões vivenciadas, que produzem efeitos de negação do seu reconhecimento como pessoa e como sujeito de direitos. Logo, as atitudes de ataque aos direitos humanos, em certo sentido, podem significar a expressão de um grito de um “outro”, que não se percebe incluído naquilo que se define por cidadania. Pode ser, ainda, uma fala possível, uma reação positiva diante de uma condição negada.

Na opção pelos direitos humanos o que pro-voca (pro: adiante; vocare: chamar; quer dizer: o que chama desde adiante, desde o horizonte) à mobilização de nossas energias amorosas, à com-paixão não é uma teoria, nem

a reflexão, mas *a capacidade de ouvir o grito do sofredor* e ter a sensibilidade para responder a ele. (Pérez Aguirre, 1997, p. 7, grifo nosso).

A condição histórica posta pela sociedade para um conjunto de homens que exerce a função de *força pública* gera ambigüidades de cunho ético e político, tanto em relação à sociedade quanto ao *Estado*, quais sejam, atuar em defesa da sociedade e da cidadania, em defesa da legalidade e da ordem pública numa sociedade de classes marcada por desigualdade econômica e social. Nesse contexto desigual, o policial não escapa de conviver diariamente com o dilema de servir ao Estado e ao conjunto da sociedade e de todos os cidadãos, como afirma a Constituição de 1988.

As Nações Unidas, ao estabelecerem um parâmetro ético e legal para a conduta dos funcionários responsáveis pela aplicação da lei, ressaltam o caráter público da força policial quando define que os servidores públicos da segurança deverão ser submetidos à responsabilidade e ao controle social. Cerqueira e Dornelles (1998), nesse sentido, chamam de policiamento responsável, aquele em que prevalece a ordem constitucional e a prestação de contas à lei; o policial que submete seu fazer profissional ao escrutínio público e ao controle democrático.

Na perspectiva teórica dos direitos humanos, a prestação de contas é um princípio de garantia do interesse público da atividade policial. A ONU estabelece como princípios e padrões internacionais para *comando, gerência, controle e organização da polícia*:

[...] o respeito e obediência à lei; o respeito pela dignidade inerente da pessoa humana; o respeito pelos direitos humanos [...] toda instituição policial deve ser representativa da comunidade como um todo e deve ser responsável perante ela e prestar-lhe contas. (Cerqueira; Dornelles, 1998, p. 91-92).

Dentre os princípios fundamentais para a *promoção* e a *proteção* dos *direitos humanos*, a ONU ressalta: “o respeito e obediência à lei, o respeito pela dignidade inerente da pessoa humana e o respeito pelos direitos humanos.” Com relação ao treinamento de policiais, a ONU estabelece dentre os princípios básicos para formação dos responsáveis pela aplicação da lei:

[...] a atenção especial às questões de ética policial e direitos humanos, especialmente durante o processo de investigação; a alternativas ao uso de força e de armas de fogo, incluindo a solução pacífica de conflitos, a compreensão de comportamentos da multidão e os métodos de persuasão, negociação e mediação, bem como os meios técnicos, destinados a limitar o uso da força e armas de fogo. (Cerqueira; Dornelles, 1998, p. 144).

Ao se analisarem os dilemas da relação polícia e sociedade durante o Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos,² envolvendo membros da polícia e da sociedade como sujeitos, foi possível sistematizar algumas pautas de ações postas pelos atores na perspectiva de mudanças, quais sejam:

- ampliar a proximidade na relação polícia-comunidade;
- capacitar a polícia como educadora dos direitos de cidadania e defensora do Estado democrático de direito;
- realizar ações de solidariedade em ambas as direções;
- preparar a polícia para respeitar as diferenças sociais e culturais;
- proteger o cidadão de práticas preconceituosas e discriminatórias;
- informar e atualizar a polícia sobre a legislação de proteção dos direitos humanos;
- estabelecer padrões de relacionamento humanitário em todos os escalões da Polícia;
- conhecer a realidade social e institucional;
- ter capacidade de dialogar e negociar com os atores sociais;
- ser a segurança pública um direito de todos, dos policiais e da sociedade. (Zenaide, 2002).

2 Proposta de interiorização do Curso realizado pela UFPB em parceria com o Gajop e a Fundação Ford, por meio da Coordenação da Comissão de Direitos Humanos nas cidades de Guarabira, Sousa, Cajazeiras, Patos e Campina Grande no período 4/10-3/11/2001, tendo como clientela diferentes categorias de policiais civis e militares e representantes de várias organizações da sociedade civil.

Essa posição de *accountability* (responsabilização institucional) das forças policiais pela *sociedade* apresenta-se como um novo parâmetro social para a construção de uma política democrática de segurança pública.

Antes de uma relação de fiscalização que se põe no campo moral e legal, o controle social tem seu valor político para a consolidação da democracia. Nessa construção, é imprescindível, no entanto, que se estabeleçam relações solidárias da polícia com a sociedade e da polícia com os direitos humanos e vice-versa. Nem a polícia agüenta mais a acusação de ser apenas considerada violadora dos direitos humanos nem os educadores de direitos humanos superam o preconceito de “defensores de bandidos” se ficarmos apenas repetindo velhos e preconceituosos discursos e práticas.

– Solidariedade é uma palavra que precisa crescer muito na vida policial. Ela, internamente, é necessária para acabar com as rivalidades; e, externamente, para que nossa instituição busque mais parcerias com a sociedade para resolver problemas comuns. (Zenaide, 1999, p. 78).³

Na proposta de ensino-aprendizagem, a relação educando-educador, de certa forma, repete a relação polícia-sociedade quando *se propõe a falar em direitos humanos*. O processo educativo está permeado pela posição de ataque e defesa, trazendo para o momento pedagógico muitos dos conflitos sociais. É justamente na explicitação desses dilemas que o educador poderá atuar como elemento pedagógico facilitador da liberdade de expressão, capaz de gerar outros parâmetros para a relação polícia-sociedade, mediante a reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos, os papéis sociais, os preconceitos e estigmas, a cultura autoritária e excludente, as práticas institucionais da polícia e dos direitos humanos, os dilemas da democracia e outros.

Quando perguntado aos policiais sobre sua relação com a sociedade e o Estado, presenciamos como

3 Depoimento de policial em oficina sobre ética e ação policial.

os diferentes olhares refletem o tipo de sociedade em que vivemos, a qual nos dispomos a mudar. Ao se desvelar a qualidade da relação polícia-sociedade, constatam-se, na fala dos policiais e dos membros da comunidade, algumas das fragilidades do atual contexto, como a falta de uma política democrática de segurança pública no País, que atue em questões como despreparo profissional, desestruturação do serviço público, falta de controle da violência institucional, grau de estresse e desamparo do policial.

A sociedade vê a polícia com pouca segurança e desconfiança [...] desestruturada e agressiva [...] despreparada para lidar com o público [...] estressada [...] distante da comunidade [...] sem critérios para definir o comportamento suspeito [...] desigual quando trata de modo diferente pobres e ricos. (ZENAIDE, 1999, p. 74-89).

Com a abertura à crítica sobre as relações sociais como um todo, cria-se na relação pedagógica a possibilidade de serem superadas as posturas defensivas comumente encontradas na relação policial-educando, dando lugar a novas relações e posições propositivas, gerando, então, a possibilidade de novos olhares, novos modos de agir e de pensar na segurança pública. Entretanto, é necessário reafirmar que educar para os direitos humanos pressupõe, antes de tudo, relações abertas e dinâmicas para que as partes envolvidas possam ter a garantia de exercerem a liberdade de expressão sem que isso ameace a leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional. Portanto, a educação em direitos humanos prescinde da liberdade de crítica. Sem essa condução, como podemos falar de educar para os direitos humanos?

A meta da liberdade começa no espírito do homem e a condição da liberdade é a imersão do indivíduo renovado numa sociedade onde o homem é o sujeito e não o objeto. É preciso ultrapassar a reconstrução solitária

do indivíduo e transformá-la em ação solidária. (Santos, 1998, p.78).

– A liberdade do policial é relativa. Vivemos submetidos a um regulamento que permite a prisão mesmo antes de ser apurada a responsabilidade. Não temos liberdade plena de expressão. Em qualquer lugar e em qualquer ação, existe a cobrança da sociedade por uma conduta impecável. (Zenaide, 1999, p. 81).

Se a crítica aos direitos humanos, à sociedade, ao Estado, às instituições públicas e à instituição policial não for elemento de reflexão da prática pedagógica, que educação em direitos humanos estamos realizando?

A educação em direitos humanos implica o reconhecimento de tensões entre paradigmas, modelos de sociedade, diferenças políticas e ideológicas, entre necessidades individuais e coletivas.

[...] entre os esquemas científico-tecnológicos próprios da racionalidade instrumental e a visão política da educação; em assumir uma postura crítica em relação ao modelo dominante, ao modelo neoliberal vigente, suas implicações político-sociais e seus pressupostos éticos [...] potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito: [...] aflora o conflito entre manutenção e mudança [...] questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida [...] gera a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos. (Candau, 1998, p. 36-37).

Da pessoa ao cidadão reivindicado

Ao fazer um exercício educativo com o policial sobre a trajetória dos direitos humanos na sua vida, o educador se propõe a superar a velha dicotomia e resistência de que direitos humanos são apenas coisas dos outros. Se o policial não se percebe na condição de pessoa

com todas as suas dores e alegrias, como transcender essa condição para a condição de cidadão, e desta para a de agente e ator institucional de política de segurança pública?

A ação educativa, apoiada na metodologia com a qual se reconstroem histórias de vida, permite que sejam revisitos nessas narrativas os elos com os direitos humanos e, de certa forma, possibilita que o policial faça uma releitura da sua dimensão humana, mesmo que com essa retrospectiva mobilize dores, perdas, afetos, sonhos e dificuldades sentidas e vividas.

A análise das histórias de vida centra a atenção na pessoa e na sua história, envolvendo a mobilização de afetos e desafetos e ainda na pessoa que, também, reproduz processos de exclusão, discriminação e violência na sua relação com os outros. Por outro lado, ao ver no outro as próprias dores e, ao mesmo tempo, dispor com o grupo as próprias dores, a partir do perfil coletivo dos gritos e ais, bem como da escuta do outro, produzem-se no grupo efeitos subjetivos de empatia, solidariedade e respeito, criando-se, assim, um clima de compreensão necessário para o processo de aprendizagem em direitos humanos. O objetivo dessa estratégia é romper com o sentimento de exterioridade socialmente posto a todos os indivíduos e, também, aos policiais.

Como ressalta Chauí (apud Betto, 1998, p.46), “não é fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”.

Nessa perspectiva, ao se analisarem os valores éticos dos direitos humanos com o intuito de refletir criticamente a práxis social e o cotidiano da ação policial, é que, então, estaremos todos de ouvidos e olhos abertos para refletir sobre a cidadania afirmada ou negada segundo a forma de entendimento e sentimento dos policiais.

Nas várias propostas que emergem do debate com os policiais sobre os valores dos direitos humanos e sua

prática profissional, vão-se tornando claras as formas pelas quais eles expressam a relação direitos humanos e ação policial, diferenciando-se quanto às dimensões e direitos:

- a) **No plano econômico e social** - necessário se faz o provimento das necessidades, a garantia dos direitos trabalhistas, seguridade social e saúde dos policiais.

– Dignidade é ter reconhecido seu valor profissional por seus pares, subordinados e principalmente superiores, concomitantemente ao reconhecimento da sociedade, gerando, dessa forma, a dignificação e valorização do serviço policial. (Zenaide, 1999, p. 81).

- b) **No plano jurídico e político** - igualdade diante da lei e da vida social, necessidade de rever os regulamentos militares, saber trabalhar com justiça e não deixar que a discriminação influencie sua vida; oferecer condições para mais eficácia da polícia; garantir o direito de ampla defesa para que, quando injustiçados, possam ter direito à justiça como os demais cidadãos.

– Não há igualdade em uma sociedade desigual. Embora o policial entenda que deve tratar seu semelhante como a si próprio, os fatos e as circunstâncias o levam forçosamente à parcialidade, pois não se sente igual sequer dentro da própria caserna. (Zenaide, 1999, p. 79).

– Justiça representa a materialização da garantia dos direitos do policial, tanto seus direitos individuais como os direitos do outro. (Zenaide, 1999, p. 81).

- c) **No plano ético** - ser respeitado e respeitar os direitos dos outros; respeitar os preceitos constitucionais e do cidadão; ser respeitado na relação de mando; ser reconhecido como ser humano e cidadão.

– Infelizmente, devido à própria cultura de nossa sociedade e devido a uma série de estereótipos, o policial tem tendência a julgar o cidadão dito “suspeito” pela sua condição social, sua cor e aparência. Da mesma forma, nem sempre as autoridades e a própria sociedade valorizam seu papel e o reconhece como uma pessoa passível de erros e de depressão. (Zenaide, 1999, p. 81).

A metodologia da educação em direitos humanos precisa possibilitar, portanto, um processo pedagógico dialógico e essencialmente humano. Ao educador, exige-se que exercite sua capacidade de tolerância, de compreensão e os fundamentos do comportamento social para, daí, exercitar com todos a crítica social. É nesse sentido que se podem reduzir os sentimentos de rejeição, de vitimização, de exclusão e as atitudes corporativas em defesa da banalização da violência para, então, construir com eles uma subjetividade e uma consciência calcadas nos referenciais dos direitos humanos.

Não é tão mecânico quanto se espera o processo de aceitação e reconhecimento dos direitos humanos como princípios éticos uma vez que estes demandam não só o conhecimento, mas também sua aplicabilidade. A construção do sujeito de direitos implica processos sociais distintos. A educação em direitos humanos poderá ser um dos alicerces nesse processo; nunca a única via.

Sem as condições concretas sociais e institucionais, a educação em direitos humanos fragiliza seus efeitos. Daí a complexidade que é a educação em direitos humanos com os policiais, uma vez que ela demanda mudanças em outros níveis, não só o da mentalidade dos praças e soldados acerca dos valores e o cumprimento dos direitos positivados. A educação em direitos humanos implica posturas críticas das práticas institucionais e da atuação do Estado.

O processo democrático da segurança pública não se restringe apenas ao indivíduo policial, mas ao conjunto das instituições e legislações na área. As instituições de

segurança têm, segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e as medidas mínimas de Reforma da Segurança Pública, muitas metas a cumprir para que os direitos humanos, de fato, não sejam apenas jogo de intenções.

Se, de um lado, o Estado e a sociedade civil acordaram um programa de metas na direção de reduzir a violência institucional praticada por agentes do Estado, o PNDH também acordou metas dirigidas ao homem policial e profissional no sentido de trazer a segurança pública para o rol das políticas públicas (a formação, o seguro-saúde, a informação qualificada e unificada, assistência social aos familiares, e outras). É o desafio que se impõe ao Estado e às instituições públicas - e aí se incluem as polícias - a execução das metas elaboradas com o consenso das forças sociais e institucionais.

Quando polícia e sociedade são educandos e educadores

A experiência pedagógica do Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos no Estado da Paraíba permitiu que, numa mesma sala, os policiais discutissem diversos temas com representantes da sociedade e de outras instituições públicas e privadas, havendo unanimidade no reconhecimento da necessidade de mudanças em relação à polícia e à sociedade.

As proposições abaixo relacionadas foram construídas socialmente num processo dialógico e conflituoso entre polícia e sociedade, em que cada uma das partes pôde vivenciar a condição de ouvinte e interlocutor, resultando na criação de pontos comuns para a relação polícia-sociedade. São proposições, algumas consensuais e outras não, que implicam mudanças de mentalidade e atitudes, mudanças institucionais e técnico-profissionais.

Ao se perguntar aos membros da sociedade e da polícia sobre a necessidade de mudanças na polícia para

que ela se torne uma polícia cidadã, os policiais ressaltaram como demanda de mudanças:

- importância do diálogo;
- conquista da confiança da comunidade;
- necessidade de o policial transmitir segurança e proteção ao cidadão;
- manutenção da ordem com justiça;
- responsabilidade na função de policial;
- necessidade de parceria com a comunidade;
- necessidade de a polícia servir bem sem distinção;
- maior presença nas ruas;
- necessidade de trabalhar em equipe;
- educação do cidadão para a segurança;
- necessidade de mudar a situação do policial como pessoa sofrida e desestruturada;
- necessidade de lazer;
- dignidade nas condições de trabalho. (Zenaide, 2002).

Tanto o policial quanto a comunidade, ao apontarem para a necessidade de uma nova polícia, reconhecem ser necessário mudanças sociais, desde aquelas que estão no plano dos afetos, atitudes, relações interpessoais e dos valores éticos até as questões de caráter político-institucional que implicam questões estruturais, de políticas sociais e organizacionais e gestão da segurança pública.

Portanto, a cidadania reivindicada é a negação da cidadania formal, é a forma viva de os policiais agirem como educandos e educadores dos direitos humanos uma vez que eles trazem para a cena pedagógica suas inquietações quanto às bases sociais em que estão calcadas a democracia e as relações institucionais. O dilema político é explicitado à medida que a leitura crítica dos valores éticos dos direitos humanos permite, também, a leitura crítica da realidade institucional e social, superando, dessa forma, a postura inicial do policial como vítima.

Por outro lado, a exposição das contradições sociais e institucionais aponta para a fragilidade da democracia,

os processos de lutas, as conquistas e perdas dos direitos sociais, fazendo que, aos poucos, vá-se processando a construção de uma consciência crítica e não ingênua da cidadania propagada.

A leitura crítica da cidadania na realidade brasileira é um passo relevante para a verdadeira educação para os direitos humanos. Como ressalta Betto (1998, p. 52), “toda pedagogia centrada no objetivo de tornar o educando um sujeito social e histórico deve caracterizar-se por agudo senso crítico”. Fester (apud Betto, 1998, p.52) destaca: “Um programa de educação em direitos humanos deve adotar a pedagogia da indignação e jamais do conformismo.” Logo, a indignação sensibiliza para o que acontece consigo e com os outros, mobiliza no campo da subjetividade as energias amorosas capazes de fazer agir a capacidade política de investir sobre o real, transformando-o.

Quando o policial investe no acesso ao espaço público e busca com ele conquistar os direitos de cidadania, defronta-se com outras conflituosidades e impasses sociais.

A educação para a cidadania exige que se reconheça o cidadão livre perante o Estado e perante o arbítrio de outras forças, mas, sobretudo, o cidadão como membro de grupos e de classes sociais diferenciados, eventualmente em conflito. Reconhecer que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direitos. (Benevides, 1997, p. 12).

Considerações finais

Refletir a ação de educação em direitos humanos com educadores e policiais é, antes de tudo, desmistificar a questão da exterioridade sentida e vivida por este outro interlocutor. Se a função de educar exige uma postura de rompimento com todas as formas de não-reconhecimento do “outro” como pessoa e como su-

jeito de direitos, um dos desafios que se põe para o educador e educando é: como estamos com nossos sentimentos, nossas atitudes e ações reproduzindo as velhas desigualdades e produzindo novas formas de exclusão?

É na relação dos conteúdos éticos, legais, culturais e políticos - construídos socialmente ao longo da trajetória histórica dos direitos humanos, com a reflexão subjetiva e vivencial do sujeito - que a teoria poderá encontrar-se com o sujeito e produzir efeitos de mudança e de inovação.

Frei Betto (1998, p. 51-54), ao apresentar metas para um programa educativo em direitos humanos, destaca a necessidade de a educação em direitos humanos englobar:

Os direitos da liberdade, da igualdade e da solidariedade [...] A autodeterminação [...] A necessidade de se humanizar e de proporcionar uma reflexão crítica [...] Desenvolver o acolhimento, a sensibilidade estética, a capacidade de se encarar os problemas da vida [...] Desvelar os discursos consagradores de injustiças, desigualdades e discriminação [...] Desenvolver posturas dialógicas de união, organização, síntese cultural e reconstrução do conhecimento [...] Abranger o respeito e os desrespeitos aos direitos humanos [...] Considerar em todo o processo educativo a ação dos sujeitos educados (educando e educadores) como ponto de partida e chegada, para a transformação da realidade social na qual estão inseridos.

A conflituosidade que se apresenta na relação pedagógica ao educar para os direitos humanos põe na relação educador-educando a exigência de uma capacidade de ouvir e olhar sob o ponto de vista do outro de modo a possibilitar o diálogo possível.

Nesse sentido, várias poderão ser as estratégias do educador para sensibilizar o outro para que amplie seu campo de visão em face das formas prevalentes na realidade

de convivência com processos subjetivos de dessensibilização e de alheamento do outro.

A sociedade brasileira, ao longo da sua história, aprendeu a conviver com espaços e processos de exclusão, haja vista o processo cultural construído pelas relações de escravidão e de subserviência experienciadas por segmentos amplos da população. Em toda a nossa trajetória histórica, muitos viveram o espaço da exclusão: o pobre, o negro, a criança, a mulher, o policial, o louco, o idoso, o índio, os ciganos, as pessoas portadoras de necessidades especiais. Romper com processos de subjetivação de exclusão é, pois, um desafio para a educação em direitos humanos.

Novos lugares começaram a se alterar com a Constituição Federal de 1988 e o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996. Nesse cenário, o policial começou a participar do espaço público de modo até então não vivido. O policial, hoje, atua em conselhos de direitos, em programas de educação para a cidadania, de prevenção às drogas, de prevenção à violência nas escolas, de policiamento comunitário, de atendimento a vítimas de violência e outros programas que invertem a *lógica militarista* imposta aos profissionais da segurança pública pela corporação hierarquizada.

Se os direitos humanos se apresentam como uma nova direção ético-social, seu arcabouço teórico e prático dirige-se a um novo horizonte, trazendo consigo elementos de críticas e, ao mesmo tempo, de orientação para a atuação da polícia em relação à sociedade e desta em relação à polícia. Resta-nos indagar como esse paradigma vem sendo utilizado, reconhecido e incorporado nas atitudes e ações.

Se educar para os direitos humanos significa romper com diferentes formas de correntes, indignar-se com as injustiças, deixar sair o que está mudo, fazer brotar os conflitos e administrá-los à luz do diálogo, prestar solidariedade, viver sentimentos de soli-

dariedade em direção ao outro, identificar-se com a dor alheia, saber exercer a crítica, indignar-se e escandalizar-se com as violências, mudar o estabelecido, reinventar direitos e deveres, ouvir e respeitar as diferenças, gerar relações democráticas, o que podemos dizer, então, da educação em direitos humanos com os policiais?

Como o policial é recebido nos espaços públicos; como o policial é inserido nas ações coletivas; como as pessoas e instituições recebem os policiais; como as instituições abrem-se para as novas mudanças trazidas pelos direitos humanos para a gestão da segurança; como a prática tem o poder de mudar as formas de significações até então arraigadas em relação à polícia?

Se o desconhecimento, a separação entre sociedade e polícia só sedimentam a relação conservadora a respeito do uso da força policial, por que, então, não se construir relações e conhecimentos que possam transformar essa relação? É justamente essa visão conservadora que a educação em direitos humanos quer contrariar e inovar. Por onde é possível começar a caminhar?

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita Soares. Educação, democracia e direitos humanos. **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, maio 1997. p. 12.

BETTO, Frei. Educação em direitos humanos. In: ALENCAR, Chico (Org.). **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **A reforma da segurança pública**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional de Segurança Pública, 1998.

_____. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Secretaria

de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Revista Novamérica**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 36-39, 1998.

_____. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: _____.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

_____.; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth; DORNELLES, João Ricardo W. (Org.). **A polícia e os direitos humanos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998. passim.

DÍAZ-AGUADO, Maria José. **Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais**. Bauru: Edusc, 1999.

GAJOP. Relatório de pesquisa. Recife: Gajop/Fundação Ford, 2002. Mimeografado.

PÉREZ-AGUIRRE, Luiz. Os convidados estrangeiros. **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, p. 7, set. 1997.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998. p. 78.

SMOLKA, Ana Luíza; GOÉS, Maria Cecília (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993. p. 126.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Ética, direitos humanos e ação policial cidadã. In: CANDAU, Vera Maria; _____. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999. passim.

_____. **Relação sociedade e polícia**. João Pessoa: UFPB, 2002. Tema apresentado no Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos. Mimeografado.

Entre a educação *em* direitos humanos e a educação *para* os direitos humanos: por uma mudança de perspectiva

A educação em direitos humanos, no Brasil, parece ter chegado a um ponto crítico, especialmente no que se refere às esperanças quanto ao potencial transformador do ensino de direitos humanos para policiais, como instrumento de modificação de práticas autoritárias de segurança pública, discriminatórias e violentas.

Depois de mais de uma década de esforço de educadores no novo arcabouço formal-constitucional brasileiro, a segurança pública continua visivelmente se deteriorando, os índices de violência agravando-se ao mesmo tempo em que a criminalidade policial se dissemina como aberração crucial no sistema de justiça.

A excelente coletânea recente de experiências de educação em direitos humanos para policiais (Neves; Rique; Freitas, 2002) apresenta, honesta e melancolicamente, um balanço dessas expectativas, concordando com as limitações dessa prática.

Os autores constatam que se pode esperar pouco, sendo esse trabalho, na melhor das hipóteses:

[...] um potente meio de se estabelecer um espaço público democrático no interior das instituições ligadas à segurança pública, permitindo, assim, maior interação delas com a sociedade civil. Ou seja, são experiências pontuais, microscópicas, é verdade, mas ajudam a criar a hegemonia das idéias ‘democráticas no seio da sociedade’. (Neves, 2002, p. 149).

Ana Tereza Lemos-
Nelson

Coordenadora do
Núcleo de Estudos em
Instituições Coercitivas,
Democracia e Direitos
Humanos (NIC) do
Programa de Pós-
Graduação em Ciência
Política da Universidade
Federal de Pernambuco.

Assim sendo, os cursos abrem “um espaço de publicação de problemas institucionais” (Nobre; Pinheiro, 2002, p. 173) e se apresentam, também, como “forma de luta pela hegemonia política no interior das instituições policiais” (Naves, 2002, p. 152).

Não são essas experiências de intervenção, de maneira nenhuma, formas diminutas de mudança, como querem fazer crer os autores da coletânea. Abrir uma instituição total para o debate com a sociedade e com as idéias democráticas é, sem dúvida, uma conquista à qual não se pode renunciar. Compare-se a instituição policial, em sua totalidade, com as penitenciárias, por exemplo, onde essa intervenção não ocorreu, e verificaremos a distância civilizacional que hoje as separa.

É compreensível a impaciência quando se analisam os efeitos dos cursos individualmente, mas é preciso considerar as conquistas do processo de intervenção como um todo ao longo do tempo; a partir desse diálogo, quanto hoje podemos entender sobre essas instituições (quanto nós mesmos fomos educados), a riqueza e criatividade das metodologias postas em prática. Uma avaliação mais global, ao invés de nos fazer recuar, deve partir para promover um adensamento dessa colaboração da Universidade não só com a polícia, mas com todas as instituições do sistema de justiça.

Este texto vai recorrer às proposições das teorias feministas sobre educação para a paz e voltar ao sempre novo Paulo Freire para repensar essas limitações e sugerir novas metodologias com a experiência do Curso A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos para policiais civis e militares, oferecido pelo Gajop e pela Universidade Federal de Pernambuco mediante o apoio da Fundação Ford no segundo semestre de 2002.¹

Acreditamos ser necessário recolocar a questão fazendo a distinção entre *educação em direitos humanos* e *educação para os direitos humanos* de forma que, compreendendo os objetivos e instrumentos de cada uma, se possa

1 O curso se inseriu num plano de trabalho de quatro anos, voltado para a formação de oficiais da Polícia Militar e delegados da Polícia Civil.

potencializar o esforço, pondo-o em um programa político de longo prazo.

Entre treinamento e educação: idiosincrasias dos direitos humanos no Brasil

Uma dificuldade central identificada recorrentemente, que funciona como barreira à efetividade do discurso de direitos humanos, refere-se ao autoritarismo existente no País, reproduzido nas “instituições basilares no ordenamento social, tais como a escola, a polícia, as instituições de saúde e os órgãos públicos em geral (principalmente os que tratam de questões sociais: moradia, transporte urbano, segurança, etc.)” (Mendonça Filho et al., 2002, p. 93-94). Essa constatação leva a discussão a questionar a própria possibilidade de educação para a cidadania: “[...] é possível educar alguém para ser cidadão? A cidadania e os direitos humanos são disciplinas ‘formais’ que possam ser aprendidas como outras disciplinas em cursos de formação ou treinamentos? Pode-se dar consciência a alguém?” (Mendonça Filho et al., 2002, p. 101).²

Esse pessimismo inquisitivo levou o autor a procurar desenvolver um novo conceito de educação que rejeita a estreiteza das concepções educativas enquanto transmissão de conteúdos ou saberes e busca:

² Essas preocupações são muito relevantes, mas, enquanto projetos, referem-se a dois níveis diferenciados de intervenção: o do conteúdo e o da transformação efetiva em direção às mudanças desejadas. Assim sendo, podem apontar para táticas que, embora integradas, também sejam diferenciadas.

[...] instituir um espaço de discussão e reflexão crítica acerca da produção formal de conjuntos sistemáticos de crenças e valores, a saber: quais as formulações de crenças tomadas como verdadeiras e quais as formulações expressivas dos valores tomados como justos a partir da correlação de forças políticas circunstanciais. (Mendonça Filho et al., 2002, p. 104).

Essa mesma percepção da importância do contexto institucional em que se desenvolve a sociedade como formadora dos padrões de convivência levou

Neves (2002, p. 149) a argüir: “Se a segurança pública só se transforma se outras políticas públicas também forem mudadas, para que servem afinal esses cursos?”.

Questões relativas ao aprendizado a que as crianças estão expostas fora da escola, no cotidiano, já foram percebidas tanto pelas teorias feministas quanto pelos que formulam uma educação para a paz. A distinção básica que aponta as diferenças de uma *educação sobre paz* e uma *educação para a paz* (Brock-Utne, 1989, p. 77) considera, exatamente, as limitações da educação como transmissora de conteúdos em relação àquela que leva à transformação dos comportamentos e atitudes.

Esses estudos mostram a limitação da escola, por exemplo, enquanto *locus* da transformação da sociedade patriarcal e dos projetos belicistas, pelas próprias características hierárquicas e autoritárias da escola, seus estímulos à competição em vez da colaboração e, sobretudo, pelos efeitos detrimenais do que tem sido chamado seu “currículo encoberto”. Esse conceito engloba os valores e conteúdos, transmitidos informalmente sem que haja sua identificação e conseqüente rejeição nas práticas cotidianas da escola.

No entanto, apesar de concordarmos com Mendonça Filho (2002) sobre o fato de que o melhor que se pode fazer é abrir a discussão desses valores, discordamos no ponto em que a escola, buscando modificar-se, não possa contribuir para a modificação da sociedade, porque pensamos que os conteúdos importam sempre que insertos numa prática dialógica.

Além das limitações internas, a educação escolar estaria sempre limitada em sua eficácia pelo poder de socialização das instituições. Assim, redefine-se o conceito de educação, na condição de disciplina acadêmica, como “o estudo da socialização e processo de treinamento que tem lugar na sociedade – primeiro e sobretudo na casa e na escola –, mas em princípio em todas as instituições da sociedade” (Briefing, 1980, p. 104 apud Brock-Utne, 1989, p. 75, tradução nossa).

Esses processos de socialização, que alargam o sentido de educação para além da escola, podem ser distribuídos em três categorias:

- a) *as intenções, ideais e ideologias* que existem na sociedade formadas pelos mais diversos agentes;
- b) *as instituições* nas quais os processos de socialização têm lugar, incluindo família, escola, indústria de entretenimento, etc.; e
- c) *a verdadeira prática* que tem lugar e é experimentada pelos que são socializados (Brock-Utne, 1989, p. 75).

Compreender o carácter amplo da educação *para* os direitos humanos, isto é, para a produção de uma sociedade pautada por esses princípios, pode levar a que se considere essa educação, enquanto projeto desenvolvido a partir da escola, como excessivamente ambicioso; mas o risco de não fazê-lo, e com isso nos limitarmos a uma educação *em* direitos humanos, representa nos conformarmos com um projeto ineficaz para a transformação da sociedade democrática que almejamos.

Treinar em direitos humanos, isto é, transmitir tais conteúdos (aspecto informacional), é um projeto aparentemente bem mais factível e menos eficaz do que educar para os direitos humanos – atuar na transformação do pensamento e no comportamento do educando no sentido de torná-los condizentes com padrões de respeito à dignidade do próximo (aspecto formativo).

No ambiente limitado da sala de aula, muitas vezes, pensa-se que só é possível treinar, visto que o ordenamento das instituições sociais escapa ao controle de alunos e mestres. É sabido que o conhecimento do

mundo e o aprendizado da ação sobre ele ocorrem no próprio mundo, e a forma como as instituições tratam os indivíduos delimitam ou circunscrevem muito do que os cidadãos conhecem sobre si mesmos e sobre o mundo. Dada essa limitação do ensino escolar como prática educativa, muitas metodologias de educação têm procurado trazer para dentro da escola a simulação das instituições sociais ou têm determinado a saída da escola para que o conhecimento crítico tome contato direto com o mundo.

No campo dos direitos humanos, por exemplo, observa-se que as instituições escolares dos países onde os direitos humanos são geralmente respeitados dão grande valor às eleições internas para diversos fóruns, à obediência da liberdade de expressão, à simulação de julgamentos com acusação e defesa nos debates em diversos coletivos e assim por diante; dessa forma, procurando suplementar o ensino com práticas de cidadania. A persistência do currículo encoberto, no entanto, demonstra que o progresso é lento, também, no Primeiro Mundo.

No Brasil, qualquer educação em direitos humanos encontra sérias limitações no autoritarismo das instituições sociais e políticas, no seu habitual procedimento discriminatório e antiuniversal, no clientelismo e patrimonialismo até no seio da universidade.

Do ponto de vista dos direitos humanos, o Brasil é um país antitocqueviliano; caracterizado pela ausência de instituições que realizem em sua prática a promessa igualitária e democrática presente em todas as concepções de direitos humanos. Dessa forma, essa limitação posta por um contexto histórico, institucional e ideológico desfavorável ao desenvolvimento dos pressupostos dos direitos humanos torna todo o empreendimento educacional, nessa área, um desafio cheio de barreiras a vencer. Até aqui, estamos, portanto, desabilitados em pelo menos dois aspectos da educação como socialização, sugeridos por Brock-Utne (1989):

o das idéias e o das instituições, contaminando com a violência estrutural, também, a prática.

Assim, em nosso país, a questão institucional também se relaciona negativamente com a questão do elemento *prática*. A escola é limitada para transmitir saberes e fazeres democráticos de maneira geral; e o sistema de justiça é paradoxalmente injusto e violento. A organização política para a promoção da não-violência e da justiça na sociedade se vê às voltas com a existência da violência estrutural social, econômica e cultural institucionalizada que atinge a escola, o sistema de justiça e todas as instâncias de sociabilidade. A violência direta, então, torna-se fora de controle.

Exatamente porque a educação como socialização tem, na prática, um fator crucial, a educação em direitos humanos *para policiais* no Brasil é quase uma contradição em termos. Examine-se, por exemplo, a situação das Polícias Militares, os maiores contingentes policiais: encerradas em seus quartéis, são *instituições totais* que se constituem em seu fechamento para o mundo exterior; e apresentam, em um grau intenso, a ruptura com as barreiras que separam as esferas da família, do lazer e do trabalho, para que, nesse isolamento, a tarefa de “policar” assuma a totalidade e a prioridade da escolha de comportamento ético e técnico (Goffman, 2001). Em seu isolamento, os quartéis são instituições com amplo potencial educativo ou formativo, o qual se sobrepõe e compete com qualquer outro saber externo.

As instituições totais se caracterizam, ainda, por restringir os direitos de seus internos e estabelecer técnicas de controle dos internos pelos dirigentes, as quais lhes são próprias e, freqüentemente, opostas às normas vigentes do lado de fora. Tanto na Polícia Civil quanto na Militar, os regulamentos internos apresentam inúmeros itens inconstitucionais, dos quais, o mais óbvio é a flagrante violação do direito de expressão. No Rio de Janeiro, por exemplo, maltratar um prisio-

neiro (ou seja, torturar) é considerado uma falta média para um policial civil; enquanto dar entrevistas ou expressar críticas à instituição, é falta grave, punível com demissão.

Assim sendo, o ensino em direitos humanos encontra uma potente barreira na *educação em perda de direitos*, que constitui a formação e o treinamento de policiais. Uma *educação para os direitos humanos* é, ainda, um objetivo distante.

Mas o paradoxo que essa constatação apresenta não se encerra aí, visto que se espera do policial um desempenho funcional voltado, exatamente, para a proteção dos direitos de cidadania. Sob o aspecto de socialização, cada intervenção policial tem uma conseqüência de garantia ou de negação de direitos para todos os envolvidos, seja na sua atividade na área penal, seja na área de assistência social. A responsabilidade que lhe é atribuída, portanto, excede em muito a do cidadão comum. A própria ação policial é educadora, pois evidencia para os cidadãos sua identidade no espaço público, revela-lhes seu espaço de liberdades e deveres.

Então, a charada é esta: como podem aqueles que são adestrados para não ter direitos - desconhecendo-os, portanto, em relação a si mesmos no cotidiano -, treinados para discriminar e reconhecer privilégios de classe, cor e gênero que frontalmente violam a universalidade do direito, como podem esses profissionais do uso da força se transformarem, por um *fiat* mágico, em defensores dos direitos dos outros? Se a questão parece irresolúvel pela mútua constituição da polícia e dos direitos, cabe pensar como pode o limitado espaço da universidade suplantar a missão de transmissão de conteúdos (missão rejeitada por todos os educadores em direitos humanos) para assumir propostas de socialização que incluam, simultaneamente, *idéias e ideais, instituições e práticas?*

Educação para os direitos humanos como prática subversiva: representações negativas dos direitos humanos entre policiais e seu potencial libertador

A necessidade de desconstrução dos saberes que dão sentido às práticas violadoras dos direitos humanos pelos policiais é um consenso absoluto na experiência dos educadores. No entanto, resta um desafio, ainda maior, que é o de desconstruir o saber dos próprios educadores. Ensinar exige risco (Freire, 1996, p. 39); especialmente o risco de estar aberto ao próprio saber torto. Ensinar exige respeito aos saberes do educando (Freire, 1996, p. 33), mesmo porque é sobre esses saberes que o processo de desconstrução/reconstrução vai operar.

No processo de mutualidade que inclui educador e educando, envolvendo o fato de que não existe docência sem discência - e se “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25) -, o risco e a perda das certezas são essenciais. Sem esse elemento, não se poderá levar às últimas conseqüências uma educação para a liberdade nem no seio da instituição policial nem da universidade.

O argumento que desenvolveremos aqui propõe uma nova visão de mundo, novos sujeitos institucionais e novas práticas, como forma possível de vislumbrar uma nova educação como socialização para os direitos humanos e para a paz.

Aqueles que têm enfrentado o desafio de aceitar tornarem-se instrutores, professores ou mestres de direitos humanos para policiais não cessam de denunciar essas barreiras estruturais ao desenvolvimento de sua missão. Esses obstáculos têm sido vistos ou interpretados de maneiras diversas, mas freqüentemente convergentes, que acentuam as limitações ao projeto transformador e libertador dos direitos humanos.

Eduardo Machado e Carlos Albuquerque (2001), estudando o treinamento de selva oferecido à Polícia

Militar destinada ao policiamento urbano ostensivo, denunciam a existência de um *contracurrículo* exposto num treinamento humilhante e degradante, que contradiz conteúdos e práticas dos cursos de direitos humanos. Ao fim do treinamento,³ ao invés de diplomandos orgulhosos de suas conquistas, aparecem formandos cabisbaixos e humilhados, diminuídos mesmo diante da família e afetos. A instituição total se reafirma e estende seus tentáculos ao incluir no espetáculo de humilhação as próprias famílias que teoricamente pertenceriam ao mundo exterior.

Além disso, os códigos militares propõem que “a ética policial seja incorporada, em todas as circunstâncias da vida, pelos membros da corporação” (Machado; Noronha, 2002, p. 228), dando-lhe um caráter totalizante (Goffman, 2001). Nesse caso, o treinamento policial e o ensino em direitos humanos já estariam em contradição, impedindo o desenvolvimento de uma educação para os direitos humanos.

Outra forma como as representações das contradições se apresentam põe a *teoria e a prática* em conflito. Os direitos humanos seriam uma disciplina “teórica”, com toda a carga de impraticabilidade que o senso comum atribui a essa noção, confrontando-se com a “prática”; essa, sim, *real* em todo o seu positivismo. Enquanto na teoria todos seriam bonzinhos e solidários, na prática, o mundo real é feio e violento, contra o qual se requer e se justificam ações do mesmo calibre.

As concepções de mundo realista e idealista se confrontam e paralisam a ação educativa. Esse imaginário do real seria reproduzido nas noções de missão de combate de polícia *versus* sociedade, que guiariam o fazer policial no mundo. Ao abrigo dessa dicotomia, desenvolvem-se muitas outras esquizofrenias sistêmicas, que desintegrariam qualquer pretensão educativa na área de direitos humanos.

Em primeiro lugar, a teoria estaria identificada com o formal/legal enquanto à prática não só se permite des-

3 Observe-se que predomina o espírito do *treinamento* ou *adestramento* como forma de subjugar o corpo e o espírito para a ação e a obediência sem contestação ou reflexão.

considerar os ditames legais, como recomenda que o façam os policiais de forma a atingir a “efetividade” da ação demandada pela sociedade; essa, sim, parte do real idealizado na corporação (Lima, 1986; Mingardi, 1992). Haveria, ainda, incompatibilidade entre as leis do País e a sua realidade, o que também determinaria a resistência entre os policiais para incluir os princípios de direitos humanos no seu cotidiano (Neves, 2002, p. 155).

Outra dissociação extremamente funcional para a continuidade autoritária se operaria entre o *ser* (cidadão ou ser humano) e o *agir* (policial, profissional), em que o ser seria dotado de direitos e ética humanitária, e o agir prático justificaria qualquer quebra de limites de ação violenta. Essas duas dicotomias se constroem com tanta força que têm sido observadas tanto como estruturas institucionais de ação, como também matrizes ideológicas de justificação corporativa, identificadas nos discursos de policiais de todos os escalões, tanto civis como militares.

Assim sendo, direitos humanos se constroem como saber inútil, adequado para dar um verniz democrático a práticas autoritárias, valor esse de verniz que muito provavelmente os tornam palatáveis aos escalões superiores e líderes políticos autoritários, permitindo sua circulação pelas instituições totais uma vez que não parecem ameaçar a superioridade e prevalência das práticas de hoje e de sempre, que são cerceadoras da liberdade.

De certa forma, a dicotomia entre *igualdade* (dos direitos) e *hierarquia* (do poder) também é aparentada com a que existe entre teoria e prática, mas nesse ponto, a solidez do mundo construído em metades contraditórias, que se compatibilizam por complementaridade funcional, encontra seu limite. É aqui que se abre a possibilidade de desconstrução do mundo esquizofrênico da segurança pública e os fundamentos de educação em direitos humanos para policiais podem ser concebidos.

Nas falas dos policiais, Neves (2002) identificou “uma das características mais resistentes a mudanças da

cultura política do País, a saber: o respeito às hierarquias, a visão de que as coisas só vão mudar quando as elites do País resolverem mudar algo” (Neves, 2002, p. 156).⁴

A percepção da questão estrutural do respeito às hierarquias na instituição policial, evidentemente, é multifacetada e pode ser vista de várias maneiras, dependendo de onde cada um se encontrar nessa mesma hierarquia. Do ponto de vista dos praças, ou dos escrivães de polícia, por exemplo, essa é uma questão vista como de injustiça e de opressão pelos escalões superiores; enquanto do ponto de vista dos oficiais mais graduados, pode ser vista como uma questão de dependência do poder político ou da sociedade em geral. O interessante da questão da hierarquia, em razão de ser logicamente oposta à questão da igualdade, é sempre pôr uma questão de direitos ofendidos e, além disso, permitir problematizar direitos *versus* privilégios.⁵

As representações negativas dos direitos humanos entre policiais incluem em seu bojo uma carga de revolta e de protesto contra o mundo da instituição. Ao representarem os direitos humanos como aqueles “direitos que o policial não tem”, “direitos só dos oficiais, os que os praças não têm”, ou até mesmo aqueles que referem sua exclusividade em face do mundo externo na sua forma radical de “direitos dos bandidos”, os policiais revelam seu inconformismo com a situação presente e se põem no centro da preocupação com a não-observância dos direitos humanos.

Ao se colocarem nessa posição central, os policiais reivindicam uma posição de sujeito sem a qual toda a construção harmoniosa da esquizofrenia, descrita acima, rui fragorosamente: o rei está nu. É nos revoltados, naqueles que escaparam à lavagem cerebral da instituição total, que a superação das dicotomias pode encontrar eco como projeto. Esses desde-

4 Embora esses sejam dois problemas diferentes, tanto na sociedade quanto na organização policial, são temas que certamente se articulam, e Neves (2002, p. 156) identificou, com muita propriedade, uma das formas centrais de intervenção necessárias na ação educativa: “[...] talvez o principal desafio do curso seja problematizar essa representações hegemônicas no interior das polícias, não só no que diz respeito aos soldados e agentes policiais, como também em relação aos oficiais e delegados, repondo em cena o papel ativo que eles têm (ou deveriam ter) na possibilidade de transformação das polícias.” Concordamos plenamente, acrescentando que a conquista de um papel ativo na instituição é uma conquista muito difícil, mas deve ser iniciada pela conquista de um papel ativo na dinâmica da própria educação a que nós e eles nos submetemos quando nos propomos a essas sessões de troca de saberes. Por isso, como sugeriremos, é imprescindível que o debate dos direitos humanos se coloque no debate da segurança pública (portanto, dentro da instituição), e a agenda seja construída em conjunto, respeitando-se a iniciativa (portanto, a

atividade curiosa) dos educandos em propor os temas de discussão. A escola, como elemento da educação para os DH, tem de ter por base a prática da liberdade e da iniciativa do educando, sem que, por isso, o educador tenha de abrir mão de igual direito de propor agenda.

5 Weber distingue a *inclusividade* dos direitos (para todos, universais) *versus* a *exclusividade* dos privilégios (para alguns sujeitos ou algumas classes de sujeitos, excluindo-se os demais). É nesse sentido que a igualdade jurídica é a pedra fundamental de todo o sistema de justiça, mesmo que direitos de reposição concedam a algumas categorias vulneráveis direitos exclusivos para que elas atinjam a igualdade inicial ou de oportunidade. A igualdade jurídica também tolera a concessão de prerrogativas – que são direitos exclusivos ou privilégios no desempenho de cargos públicos de algumas categorias, necessários para manter suas funções políticas e de controle.

6 Em contraposição aos “fingidos” mencionados por Paulo Neves, que em tom jocoso e cínico “faziam questão de

nham aparecer como bonzinhos,⁶ desprezam o papel de alunos aplicados e rejeitam o ensino em direitos humanos visto sua óbvia incongruência com a prática do quartel e da delegacia.

Nesse sentido, há uma fusão da percepção dos direitos humanos como questão ética e como prática. As representações negativas dos direitos humanos são os manifestos contra a desigualdade e a injustiça que permeia o cotidiano profissional e transcendem a instituição para acusar a própria sociedade de cinismo e desumanidade. O fato de que esse discurso tenha sido usado, freqüentemente, para justificar o abuso da força policial em nada lhe tira a pertinência. Esse fato, no entanto, tem afastado a pedagogia dos direitos humanos de trabalhar sua potencialidade libertadora. Em nada se deve olvidar o fato de que é na disfunção das construções autoritárias bem-sucedidas que se encontra o germen das compreensões, expectativas e práticas libertadoras.

Embora na enquete levada a efeito à época da entrada no curso de praças do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) essas representações negativas tenham tido um percentual de apenas 9%,⁷ temos motivos para crer que elas estão presentes com bastante freqüência entre os policiais, mesmo quando há fatores que possam inibir sua explicitação oral. Têm emergido em todo e qualquer curso de direitos humanos para policiais (Mendonça Filho et al., 2002; Neves, 2002; Nobre; Pinheiro, 2002), mas sua verbalização mais forte tem lugar em ocasiões de greve, quando os padrões de controle interno são subvertidos e parcialmente superados.

Nesse contexto, o arcabouço do discurso dos direitos trabalhistas, que se torna preponderante nas falas dos grevistas, é elemento suficientemente forte para incluir essas formas de protesto contra a desigualdade e a injustiça no seio da profissão. Elas têm aparecido, também, em pesquisas de pós-graduação sobre representa-

ções policiais.⁸ No entanto, percebe-se que as pedagogias em direitos humanos não têm dado o devido valor a esses discursos como discursos de verdade, e os tenham descartado ao invés de incluir. Além disso, igualmente parece ter havido uma solução de continuidade entre a pesquisa e a ação proposta como pesquisa-ação. Isto é, esses discursos foram captados, mas talvez não tenham gerado uma alternativa de metodologia que lhes conferisse centralidade. Isso precisa ser feito, porque o discurso negativo sobre os direitos humanos, também, é um discurso negativo sobre a instituição e, portanto, uma excelente oportunidade de reconstruir o cidadão com direitos a partir do profissional com direitos.

Se ambos convergem como discursos negativos, é perfeitamente possível pensar no seu oposto, ambos como discursos positivos, pois todos os que criticam devem considerar a possibilidade de um modelo alternativo. Esses são os porta-vozes da vontade de mudança. Cabe-nos o papel de catalizadores desse processo. Se se percebe que as resistências aos princípios de direitos humanos não ocorrem enquanto eles se apresentam como “discurso vazio”, mas sim quando se procura “trazer a questão da aplicação dos princípios para o seu cotidiano” (Neves, 2002, p. 155), a questão de direitos humanos é, sobretudo, uma questão de estratégia policial, isto é, de **prática**.

Se for uma questão de prática, seu potencial transformador está vinculado à possibilidade de transformações das práticas. Assim sendo, sugerimos que, enquanto conteúdo, eles sejam insertos a partir de estudos de estratégia policial; e, enquanto prática, se iniciem pela experiência de autorização da expressão como busca de discurso de verdade.

A percepção dos limites de uma pedagogia dos direitos humanos não se refere unicamente a obstáculos institucionais, mas, também, a fatores da relação da instituição com a sociedade e com o sistema político, isto é, “os policiais justificam as mazelas da polícia a partir do que existe fora dela” (Neves, 2002, p. 157). Nesse sentido, observa-se o *paradoxo da autonomia*. Por um lado, a institui-

afirmar que, a partir daquele momento, iam-se tornar policiais modelos, mais respeitosos dos direitos humanos e não cometeriam os atos do passado [...]” *mas* “tanto eles como nós não acreditávamos nisso” (Neves, 2002, p. 159).

7 Considere-se que, para representações claramente desafiadoras, 9% não é um percentual desprezível visto que os praças, ao iniciarem uma experiência escolar fora do quartel, podem ser vítimas de maior desconforto, inibição ou sensação de intimidação em face da percepção de hierarquia de saber professor *versus* aluno inicial naquela dinâmica.

8 Nesse sentido, cf. Rodrigues (2002).

ção se avoca poderes de desrespeitar o arcabouço legal em prol de uma propalada eficácia do controle social, revelando, com isso, extraordinária autonomia; por outro, seu discurso inclui centralmente a questão da dependência do poder político, altamente cerceadora de sua autonomia para aplicar a lei (Lemos-Nelson, 2001, 2002; Neves, 2002, p. 157-158).

A percepção de pouca autonomia em face do poder político conta com várias evidências que a corroboram. Mencionaremos apenas duas que nos parecem relevantes para a problemática pedagógica:

- a) as polícias são órgãos do Executivo, e sua relação com o Judiciário é tênue e não afeta a situação funcional;
- b) a política – dadas suas idiossincrasias e dado seu perfil clientelístico – causa enorme descontinuidade gerencial e tem sido o principal fator que impede uma profissionalização baseada na imparcialidade da lei e no mérito do desempenho de acordo com a lei.

Esses dois fatores apontam, claramente, para o fato de que a polícia não tem legitimação legal, como se pensa, quando se refere ao uso da força como *legítima*, e sua legitimação se dá mediante o poder dos sistemas político e de classe. A idéia é que, embora as mudanças na segurança pública em muito se beneficiassem de outras mudanças sistêmicas que reduzissem a violência estrutural, nada impede que mudanças possam ser efetuadas, ou não sejam efetuadas na instituição.

Nesse momento, há evidências de mudanças no sistema político e uma prioridade para trabalhar contra a violência estrutural, fatores que podem indicar uma nova onda de transformação e a possibilidade de criação de um projeto de sociedade *para os direitos humanos*. Isso é um estímulo para que persistamos; e radicalizemos as intervenções. Usamos, aqui, a idéia de *radicalização* no sentido de Paulo Freire (1970, p. 27):

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.⁹

Se observarmos com mais atenção, veremos que esse conjunto de fatores internos e externos desfavoráveis à efetividade da educação em direitos humanos para produzir um padrão de comportamento legal e protetor do direito não é desarticulado, e tem no eixo do profissionalismo a porta de saída de desconstrução do policial sem direitos/incapaz de proteger direitos e a reconstrução de uma polícia educadora e garantidora dos direitos da cidadania. Para isso, o desafio dos descontentes - que reclamam “por que então não se discutem, primeiro, os direitos dos policiais” - tem de ser aceito.

Por que o profissionalismo? Que profissionalismo?

Considerando-se que uma educação em direitos humanos é insuficiente para produzir mudança, e uma educação para os direitos humanos requer um alcance que pode escapar ao campo de ação de uma educação escolar, ainda assim, poderíamos propor como factível uma educação para os direitos humanos que fosse vista como um programa de ação política transformadora em longo prazo, para o qual seria necessário aglutinar, cada vez mais, trabalhadores e mais e mais instituições.

No entanto, a escola não precisa limitar-se à educação em direitos humanos voltada ao conteúdo apenas;

⁹ Precisamos reconhecer a radicalidade corajosa dos que voluntariamente se inscrevem nesses cursos e, pelo menos, procurarmos ter um comportamento simétrico com ela.

ela pode pensar como a experiência da vida escolar pode contribuir para os três elementos da educação para os direitos humanos: abrir espaço para novas visões de mundo alternativas ao autoritarismo reinante, influir para que tanto a universidade quanto o sistema de justiça se repensem e se recriem e, sobretudo, instaurar uma prática de respeito e dignidade como exercício necessário de comunhão entre educadores e educandos, paradigma da sociedade solidária que se propõe.

Nossa pequena contribuição, como proposta de trabalho a partir da experiência piloto realizada em 2002, tem três principais eixos articuladores. O primeiro é desconstruir a questão dos direitos humanos como resultado da dinâmica histórica entre o Estado e a sociedade brasileira, o que tenderia a pôr educadores e educandos na condição de oposição funcional, visto a já conhecida bagagem da militância dos operadores dos direitos humanos em face da repressão, revivendo um passado que viria a impedir o acesso ao futuro transformador.

Além disso, essa centralização na história dicotômica dentro da universidade, em que há o risco de que uma situação de poder diferenciado no campo do saber entre educadores e educandos, poderia vir a induzir o educando a uma posição de acusado, posição que, além de ser freqüentemente errônea,¹⁰ cruel e desumana, alimenta preconceitos e vai contra o princípio da inocência até prova em contrário.

Essa situação também estimula o cinismo e o comprometimento com a busca do conhecer. Deteriora o relacionamento e, sobretudo, impossibilita a comunhão de seres humanos e as experiências mútuas de humanização. Como alternativa, busca-se outro contexto para reconstruir a questão. Nossa escolha recaiu sobre o contexto internacional e os problemas da globalização, permitindo que se compreendam os direitos humanos como questão pertinente a todas as sociedades concretas do mundo no presente.

10 Quando a organização desses cursos requer a inscrição voluntária, raramente aparecem os notórios policiais criminosos que desdenham outro saber que não a própria prática violenta. Ao contrário, aparecem aqueles já sensibilizados diante do efeito detrimental na própria imagem pelo comportamento desregrado desses policiais: aparecem os que querem se livrar do estigma e se distanciar dessas práticas – o que encerra dilemas excruciantes para esses bons policiais.

A visão da política global dos direitos humanos, na verdade, é intrínseca à temática que tem forte corte universalista em dois sentidos: universalista, porque pertinente a todos (aplicação universal); e universalista enquanto processo histórico num momento de globalização (geograficamente universal). Pensar o ser humano como membro de uma sociedade universal é hoje mais fácil do que nunca antes. Existe um regime internacional de direitos humanos (Donnelly, 1986) com instituições funcionando e pessoas unidas por valores comuns, trabalhando por sua expansão.

Essas instituições têm produzido normas e regras de conduta a que os países têm geralmente buscado aderir. A legitimidade de um regime internacional, cuja validade transcende as limitações nacionais, é um potente modelo a guiar a adequação aos padrões de direitos humanos. A idéia de sociedade internacional aparece como superior em sua eficiência e, tendencialmente, em ascendência. Ela se legitima por suas conotações tanto de modernidade e pós-modernidade quanto de futuro. A fácil percepção da inserção desse novo regime numa dimensão mais ampla e global pode vir a ser trabalhada como construção contra-hegemônica.

Nesse ponto, o contato com determinados conteúdos é essencial para quebrar os grilhões do conservadorismo e da acomodação. Referimo-nos, sobretudo, à legislação internacional que incide diretamente nas práticas de segurança pública, que hoje é parte importante do arsenal e da agenda das cortes internacionais de direitos humanos.

Sendo as práticas policiais e os regulamentos, como vimos no início, na maioria inconstitucionais e ilegais, continuam sendo aplicados como forma de subjugar e destruir a cidadania dos policiais e deixá-los indefesos perante a arbitrariedade do poder político. Por pouco que se saiba como agem as Corregedorias de Polícia, já se conhece sua disposição de punir severamen-

te as faltas disciplinares e, brandamente, a violência. A funcionalidade desse padrão de operação é exatamente garantir o exercício contínuo da arbitrariedade política e de classe.

A legislação internacional, no entanto, abre um novo horizonte: exige a proteção física do policial pelo Estado, não aceita a justificativa de “ordens superiores” para a ação ilegal, determina, em detalhes, os limites do uso da força. Esses elementos são os elementos constitutivos da nova profissionalização de um novo policial cidadão. Dessa forma, deslocar a discussão dos padrões nacionais para os internacionais, fundindo estratégia policial e direitos humanos, desfaz as dicotomias paralisantes. Como condição de possibilidade de reconstrução do ser policial, ela é uma ética potencialmente libertadora para opressores e oprimidos. Conseguindo esse reposicionamento, então é fácil voltar à história e às instituições locais. Não há mais risco de polarização cerceadora.

O segundo eixo, portanto, é desconstruir a idéia dos direitos humanos enquanto teoria, trazendo-a como prática no interior dos estudos de segurança pública, e não fora deles, introduzindo o nível global e o comparado. O profissionalismo aparece, então, como eixo articulador da cidadania do policial, e pode-se, assim, chegar ao *ser* (cidadão) pelo *agir* (profissional), como propõe Silva (2002). Lembremo-nos que, estudando a segurança pública comparativamente, identificamos que em outros países a segurança pública se afastou do controle e da legitimação pelo poder político ao constituir uma profissionalização com obediência à lei.

O ambiente interno e externo da formação e da atuação policial, no Brasil, tem sido de brutalização e de brutalidade. Procura-se embrutecer o policial como forma de entorpecer sua mente crítica e torná-lo capaz de exercer a brutalidade seletivamente de acordo com linhas de classe, cor e gênero. Ele é profissionalizado para

o clientelismo, adestrado em puxa-saquismo (incapacitado para distinguir entre direito e privilégio), para aceitar e desempenhar um nível de violência incrementado pelo entorpecimento do próprio raciocínio e, sobretudo, para renunciar a seus direitos.

Nas polícias, há uma hierarquização extrema e uma rejeição dos saberes alternativos aos dos escalões com poder decisório: os saberes dos subalternos não influenciam as decisões dos superiores. Subtraem sua auto-estima profissional, destruída e substituída pelo peso de um estigma social; e, assim diminuídos, são levados a arriscar a vida no dia-a-dia. Depois disso tudo, são às vezes mandados para aulas de direitos humanos como forma de castigo por faltas cometidas, para que decorem um saber inútil para melhorar a própria condição. Obviamente, *os direitos dos outros* têm de ser vistos com desdém.

A exterioridade dos direitos humanos à prática policial – dadas todas as dicotomias apresentadas acima – é o primeiro elemento a ser desconstruído e superado.¹¹ A preocupação com *ensinar direitos humanos* tem obscurecido a indissolubilidade entre a estratégia de policiamento, a prática policial e os direitos na sociedade apesar de se ter percebido a:

[...] sinergia entre um poder político com fortes tendências oligárquicas, um judiciário muito distante de uma postura de imparcialidade em suas decisões e uma segurança pública mais voltada para a segurança de alguns grupos sociais do que para a segurança do ‘público’, da sociedade de forma geral. (Neves, 2002, p. 158).

Direitos humanos e prática policial permanecem como matérias estanques, pois não se comunicam nem na sala de aula, nem no planejamento político ou nas doutrinas de procedimentos considerados legítimos. Enquanto estiverem estanques, a “desdicotomização” não será possível. Seu efeito mais negativo será a incapacidade

11 Nobre e Pinheiro (2002, p. 173) identificam a necessidade de “superar dicotomias”.

dade da experiência para “empoderar” os policiais que querem mudança pelo domínio de um saber específico, que não é oferecido nas academias policiais, e é altamente relevante para seu desempenho profissional.

A situação óbvia de crise da segurança abre uma oportunidade para que novas visões alternativas de estratégias policiais sejam mais bem-vindas. Se não lhes permitem acesso a esse conhecimento, torna-se mais difícil, para eles, assumir o papel de liderança hegemônica. Pode-se dizer que na crise há uma oportunidade. São exatamente essas tendências oligárquicas que têm impedido o desenvolvimento de uma profissionalização da segurança pública em padrões universalmente legais, fenômeno para o qual contribui esse judiciário sem imparcialidade.

Exatamente por isso, não existe uma *estratégia* policial como função de um profissionalismo, e sim como ditame de classe e poder político; exatamente por isso, a discussão de um novo profissionalismo legitimado é libertador para o policial e para a sociedade. A estratégia policial é um elemento não apenas de controle social, mas também de criação de direitos. Além disso, os direitos trabalhistas são fortes lócus da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, pois seu carro-chefe, o direito de greve, tem repercussões nos direitos civis, políticos, socioeconômicos e coletivos. Essas construções de direitos negativos emergem, portanto, nessas ocasiões como contradiscurso, denunciando a opressão e, como tal, se transformam em discurso contra-hegemônico. Além disso, são tentativas de rejeição do papel de objeto de opressão e de construção de uma identidade de sujeito ativo e transformador.

Dado esse potencial extraordinário do discurso dos direitos negativos entre os policiais, torna-se mais surpreendente que as pedagogias os descartem como manifestações de corporativismo. As greves e os cursos de direitos humanos são, sobretudo, esses momentos pri-

vilegiados de recuperação do direito de expressão, requisito básico para a construção de um espaço público comunicativo transformador.

Sendo assim, o terceiro elemento do tripé de nossa proposta é radicalmente aplicar à pedagogia dos direitos humanos a pedagogia de Paulo Freire, que já vem sendo aplicada no Primeiro Mundo na educação para a paz, pois tanto a educação como prática da liberdade quanto a pedagogia do oprimido são pedagogias de direitos humanos.

Mas para isso, cabe ao facilitador de auto-educação para os direitos humanos saber ouvir. Saber escutar é fundamental para a prática educativa (Freire, 1996, p. 127), e dar ao que se escutou igualdade de autorização ao saber que se quer veicular e inserir o que foi ouvido como elemento relevante, como material de ensino. É central para permitir ao educando espaço para se posicionar como educador e, com isso, desencadear a dinâmica transformadora. Seria um desperdício, e um cinismo, não reconhecer que também somos educados por eles e elas, profissionais de polícia, e uma das grandes motivações que temos para aceitar trabalhar nesses cursos é o desejo de aprender.

Exatamente por utilizar o ambiente universitário para subverter a interdição à expressão que caracteriza a instituição policial, essa é uma intervenção para estimular a rebeldia e a desobediência à autoridade necessária para o processo de libertação. Mas isso só se dará se for permitida ao enunciador uma possibilidade de autorizar o próprio discurso e percepção como verdades. É esse elemento que tem faltado para a possibilidade de superação das dicotomias paralisantes. Isso significa dar *status* privilegiado aos rebeldes e àqueles que espontaneamente buscam o ensino universitário como forma de melhor se capacitar no mundo.

No entanto, pode uma *pedagogia do oprimido* (Freire, 1970) ser aplicada a policiais que, como categoria,

têm sido repetidamente apontados como opressores? A resposta é, enfaticamente, “sim”. O policial é um opressor exatamente em decorrência de sua condição de oprimido. A representação que fazem da hierarquia policial como um edifício de opressões, cada um oprimindo o inferior e sendo oprimido pelo superior (Neves, 2002), é muito eloqüente como aqui-representação da sociedade autoritária e sem direitos. Muitas vezes, como nos adverte Paulo Freire, um primeiro movimento de rebelião e libertação se expressa pela imitação do opressor, pela tomada e incorporação de seus instrumentos de opressão e até mesmo de sua identidade. O rebelde tem mais chances de libertação do que o acomodado.

A empatia e a coragem necessárias para levar avante o projeto envolvem “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p. 39). A educação para os direitos humanos, como educação para a paz, exige comunhão completa. “A fim de compreender certas coisas, temos de nos tornarmos uno com os outros.” (Thich Nhat Hahn, 1990, p. 145, tradução nossa).

Aquele ou aquela que se propõe a ensinar direitos humanos com olhos num futuro mais justo prepare-se para uma experiência de dor e de dilemas lancinantes. Prepare-se para ouvir, caso o ambiente da sala de aula seja relativamente aberto, que “direitos humanos são o que o policial não tem” e para digerir a violência que essa experiência encerra. Aceite esse saber, pois é sobre ele que seu trabalho vai começar. “Ah, é? E não tem por quê?” E a partir daí, desenrolam-se o drama e a oportunidade de desnaturalização da condição de *ser sem direitos* que, pouco a pouco, vamos descobrindo que é comum a policiais e professores, vamos percebendo as diferentes formas de violência que constituem a trama social de nossa terra.

Mas não se pode perder a centralidade da condição policial, pois ela é a condição de possibilidade de

reter o educando como sujeito da prática educativa. Desnaturalizando essa condição enquanto forma de opressão e apropriando-nos dela criticamente, vamos, pouco a pouco, preparando-nos para superá-la.

Referências Bibliográficas

BROCK-UTNE, Birgit. **Feminist perspectives on peace and peace education**. New York: Pergamon Press, 1989. passim. DONNELLY, Jack. International human rights: a regime analysis. In: **International Organization**. Massachusetts: Institute of Technology, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. passim.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEMONS-NELSON, Ana Tereza. Criminalidade policial, cidadania e Estado de Direito. **Cadernos do CEAS**, p.197, jan./fev. 2002.

_____. **Judiciary police accountability for gross human rights violations: the case of Bahia, Brazil, 1989-2000**. 2001. Tese (Doutorado, Ph.D.) - University of Notre Dame, Notre Dame, USA, 2001.

LIMA, Roberto Kant de. **Legal theory and judicial practice**. 1986. Tese (Doutorado) - University of Harvard, Harvard, 1986.

MACHADO, Eduardo Paes; ALBUQUERQUE, Carlos Linhares de. **Currículo e contracurrículo**. Porto Alegre: Unidade, 2001.

_____; NORONHA, Ceci Vilar. Padrões de trabalho e tendências do uso da força policial no Brasil. In: LYRA, Rubens Pinto (Org.). **Direitos humanos**,

os desafios do século XXI: uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. p. 225-240.

MENDONÇA FILHO, Manoel Carlos et al. Polícia, direitos humanos e educação para a cidadania. In: NEVES, Paulo; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio (Org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. p. 85-110.

MINGARDI, Guaracy. **Tiras, gansos e trutas: cotidiano e reforma na polícia civil**. São Paulo: Página Aberta, 1992.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. Espaço público, polícia e cidadania: em busca de novas formas de sociabilidades. In: _____; RIQUE, Célia; FREITAS, (Org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. p. 145-170. *passim*.

_____; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio (Org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. p. 145-170.

NOBRE, Maria Teresa; PINHEIRO, Frederico Leão. **Superando a dicotomia sociedade x policial militar: relato de uma experiência**. Recife: Bagaço, 2002.

RODRIGUES, Maria da Conceição Casulari Roxo da Motta. **Policciamento e violência urbana: significados dos efeitos da força letal entre policiais militares em Salvador**. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal da Bahia, Salvador: [s. n.], 2002. 231 p.

SILVA, Maria Auxiliadora Gonçalves da. Reflexões sobre a educação para a cidadania: uma prática com os policiais militares de Pernambuco. In: NEVES, Paulo; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio (Org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Bagaço, 2002. p. 127-144.

THICH NHAT HAHN. Personal perfection or political realism? In: HOLMES, Robert (Ed.). **Nonviolence in theory and practice**. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company, 1990. p. 144-146.



POSFÁCIO

Um País (um Mundo) de Sinais Trocados

“Chame o ladrão, chame o ladrão!!”

Chico Buarque de Holanda

O trecho antológico do samba *Acorda Amor* de Chico Buarque é expressão da ironia, da astúcia e da atualidade desse grande músico e poeta brasileiro. Evidencia um país de sinais trocados, onde a lei é excludente, rigorosa, sobretudo, para os mais fracos, os destituídos de poder.

Vive-se numa sociedade em que a impunidade do colarinho branco é a regra, em que é raro o relacionamento de igual para igual, em que a esfera pública é marcada por privilégios de toda natureza. Ampliam-se, ano a ano, a espacialização das classes sociais e os guetos, seja no sentido dos condomínios luxuosos das altas rendas, dos *shopping centers* reluzentes, seja as palafitas e favelas dos trabalhadores informais. Privatiza-se boa parte do Estado e declara-se, sem maiores discussões, a eficiência do mercado. O padrão de conduta dominante é o individualismo, é o salve-se quem puder, pois vigora um sistemático darwinismo social a cada dia mais generalizado, que impregna pouco a pouco todo o imaginário e o tecido social.

No cotidiano urbano, privilegiam-se os automóveis, e não as pessoas, com avenidas a permitirem a celeridade dos carros, que desconfiguram edificações de valor histórico. Asfaltam antigas áreas verdes, impedindo ou dificultando o caminhar dos pedestres, sujeitos a ruas sem calçadas, barulhentas, com os es-

gotos estourados atentando contra a saúde pública. E raros são os espaços públicos de convivência, uma vez que a pobreza desloca-se a pé ou de ônibus, jamais de carro de passeio de uso das classes médias, que vão de uma “ilha urbana” a outra para espaços climatizados e de conforto. Em muitas metrópoles brasileiras, até o pão cotidiano compra-se de automóvel, por medo de assaltos, e nos meios abastados quando é procurado a pé, o é por intermédio das domésticas. Evidentemente anula-se, pela residência em altos edifícios, o sentido da vizinhança, para não dizer o de compartilhar.

Viver exclusivamente para si e para os familiares mais próximos é, principalmente, ignorar os outros, é pensar nos prazeres e nas facilidades individuais, custe o que custar. Se o objetivo é chegar mais cedo a casa ou ao trabalho, jamais se cede a vez, jamais se pratica um gesto cordial, considerado atitude de “otário”, que não sabe levar vantagem, que desconhece que o homem é o lobo do homem. Portanto, quem não se adapta, quem não é “forte”, quem não decide, quem não é eficiente é um perdedor, talvez a palavra mais ofensiva na língua dos norte-americanos, o *loser*.

Já na filosofia de Platão, encontrava-se a crítica social, pois seu idealismo não podia admitir um mundo material onde os homens e as coisas se defrontassem como mercadorias. A ordem justa da alma seria destruída pela cobiça da riqueza, que controla os homens a ponto de que não têm mais tempo para nada além da preocupação com suas propriedades. O cidadão se empenha nisso com toda a sua alma, de modo que não tem tempo para pensar em nada mais do que no ganho diário.

Segundo Marcuse (2001), na época burguesa, a teoria da relação entre o necessário e o belo, entre o mundo dos sentidos e o mundo das idéias, entre o trabalho e o prazer experimentou mudanças substantivas. Em primeiro lugar, a idéia de que a preocupação com os valores supremos seria apropriada como

profissão por determinados setores sociais desapareceu. Em seguida, surge a tese da universalidade e validade geral da “cultura”. No entanto, mantém-se e afirma-se a dicotomia entre cultura e civilização; quer dizer, de um lado, um mundo espiritual melhor, essencialmente diferente do mundo da *res extensa*, da luta cotidiana pela existência. Os grupos da burguesia fundavam sua exigência por uma nova liberdade social mediante a razão humana universal, mas logo se revelava excludente:

[...] numa sociedade que se reproduz pela concorrência econômica, a simples exigência de uma existência feliz do todo já representava uma rebelião. [...] A exigência de felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício para a maioria. (Marcuse, 2001).

Uma sociabilidade unidimensional, como diria Marcuse, é resultante de uma sociedade em ruptura, em que a cultura foi engolida pela civilização, em que a perda da percepção dos outros, o alheamento individual é uma exigência pragmática de sobrevivência. Mas é também uma perda de sentido mais geral – vive-se apenas para a conquista de bens materiais, mesmo a custo de perda da convivência com filhos, amigos, parentes. Vive-se como um moto-contínuo, sem questionamentos, sem se perguntar para quê; por quê; para quem? O outro, nessa perspectiva, é sempre percebido como um adversário, jamais como alguém com quem se possa dialogar, trocar, aprender e, menos ainda, como uma parceria criativa.

O conjunto desses comportamentos, analisados com acuidade por Lash (1970; 1995), foi por ele intitulado de “ética da sobrevivência narcísica”, em que o sentido do que é coletivo e público esfuma-se para dar lugar a uma privatização acentuada das esferas da saúde, da educação, da segurança. Lash, imunizado

contra o culto da economia, do progresso, da modernização, põe em questão o movimento tido como inelutável, que submete todas as sociedades ao “reino da economia” e o processo de emancipação efetiva dos indivíduos e dos povos.

No mesmo sentido, Jean-Claude Michéa (2003) afirma que “o pretendido realismo da ciência econômica repousa sobre uma representação metafísica do homem, cuja aplicação prática irrefletida é terrivelmente destrutiva para a humanidade real”. Na cultura da indiferença, conforme a lúcida reflexão do psicanalista Jurandir Freire Costa, a guerra é de todos contra todos e, nesse embate, morte e vida se equivalem.

Quais são os grandes problemas que têm acometido a sociedade contemporânea e os indivíduos? Observando o mundo contemporâneo a partir da interpretação freudiana, que trata o processo civilizatório como um confronto entre o instinto de vida (Eros) e o instinto de morte (Thanatos), no entendimento dos fluxos simbólicos e produtivos da atualidade, Thanatos estaria momentaneamente vitorioso, e não é difícil perceber quatro dimensões articuladas daquilo que representa esse mal-estar civilizatório, que ressaltam a falência do paradigma atual e a necessidade de construirmos alternativas à crise vigente.

A primeira delas é a dimensão **Global**, que tem como características mais salientes um sistema financeiro dominante, que exige retornos predatórios à dinâmica do setor produtivo, estimulando uma acentuada “oligopolização” do poder das grandes corporações transnacionais; a utilização privativa, mercantil e exclusiva da ciência; a obsolescência programada da produção; a ampliação da dominação sobre a periferia do capitalismo; uma sociedade de consumo excludente: o incremento da pobreza mundial; uma crise ambiental generalizada; uma ideologia da via Única; a vertigem da velocidade e o excesso de informação.

A segunda é a dimensão **Doméstica, dos Costumes e da Cultura**: em que o individualismo prevalece sobre o coletivo; a mudança no interior da família; o consumo conspícuo e ostensivo; o excessivo poder da imagem; o narcisismo e o exibicionismo; o voyeurismo e a “espetacularização”; a solidão dos indivíduos e das massas; a predominância do curto prazo e o edonismo; a falta de compromisso; a falta de ética nas relações; a falta de perspectivas; as drogas como “paraísos artificiais”; a perda da auto-estima; o sexo como mercadoria; a intolerância.

A terceira dimensão é aquela da **Produção**: a crise e a precarização do trabalho; a insegurança quanto ao futuro; o desemprego estrutural e a robótica; o trabalhador descartável; o risco e o medo do fracasso.

Finalmente, a dimensão da **Cidadania**: a crise do Estado; o Estado autoritário; o Estado mínimo privatizado; o retorno das questões e conflitos religiosos e étnicos; a descrença generalizada na política; a formalização dos direitos e a impunidade; a explosão da violência.

Jurandir Freire Costa (1997) diz: “Através do imaginário social, podemos entender a construção da subjetividade historicamente contingente e socialmente determinada.” E esse imaginário está condicionado pela exploração econômica e física da classe trabalhadora, pela concentração de renda, pela brutalidade e violência cotidiana, em que os políticos sinalizam para um descompromisso com o interesse coletivo; em que a polícia, enquanto agente público da segurança, comete todo tipo de arbitrariedade - da corrupção ao extermínio -, em que os pobres e miseráveis não são percebidos enquanto sujeitos, enquanto pessoas morais, enquanto cidadãos, e essa desqualificação do sujeito como ser moral provoca a indiferença e anula o outro em sua humanidade, como nos lembra Hannah Arendt. Se as elites ignoram os po-

bres, estes, por sua vez, negam seu pertencimento a um povo, classe ou nação (Costa, 1994); e o banditismo incruento das *Cidades de Deus* é extrapolado para os espaços luminosos e refrigerados das cidades maravilhosas.

O livro organizado por Célia Rique e Maria de Fátima de Souza Santos trata dos Direitos Humanos e das representações sociais, com foco nas representações sociais dos policiais e tem tudo a ver com essa crise de valores e seus desdobramentos. Reúne um conjunto de reflexões inovadoras e críticas que nos ajudam a melhor perceber o grave e crescente problema da violação dos direitos humanos coletivos e individuais no cotidiano, numa sociedade em que as instituições de mediação estão, se não ausentes, omissas ou coniventes com a produção da violência ao não reconhecerem os direitos dos cidadãos, ao discriminá-los, sobretudo os pertencentes às camadas populares, que não são aceitos como sujeitos sociais e políticos.

Os estudos que compõem esta coletânea se ancoram na educação, na aprendizagem conjunta e no sentido da educação para os direitos humanos, trabalhando o papel emancipador da educação, levando em conta as determinações materiais necessárias à vida social como condição para o avanço dos espaços alternativos de construção de outro saber, indispensável para que uma nova prática seja implantada.

Os gregos na antiguidade atribuíam à *paideia* o sentido da formação e educação de seu povo, pois:

[...] estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distinta da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação. (Jaeger, 1995, p. 2) [...] Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente [...] e só a este tipo de educação se pode aplicar com propri-

idade a palavra formação, tal qual a usou Platão em sentido metafórico, aplicando-a à ação educadora.. (p. 13).

Assim pensam as autoras deste livro, que está dividido em duas partes: a) uma pesquisa sobre a representação dos Direitos Humanos por parte dos policiais, estabelecendo um “mapa” de referência de suas percepções sobre o tema, a partir da crise de identidade da PM e de uma releitura da dimensão humana desses policiais; b) a questão da Representação Social, que para Maria de Fátima de Souza Santos, “tem como objetivo apreender a construção do conhecimento do senso comum a partir de conhecimentos produzidos em outros âmbitos da sociedade e a relação que tem esse conhecimento com as práticas sociais e as comunicações cotidianas”, reconhecendo a sua ausência teórica no pensamento e na ação em defesa dos direitos humanos.

As autoras entendem a população brasileira atual, em sua maioria, como desprovida de direitos, porque desprovida de poder, o que nos reporta à significativa obra de Amartya Sen (1997) sobre pobreza. O economista hindu introduz um conceito de alta relevância, que é o conceito da **efetivação**.¹ Os elementos constitutivos da vida são entendidos como combinações de várias efetivações. A relação das efetivações é tanto maior quanto maiores forem as possibilidades de um sistema social. Existem efetivações elementares, como evitar a morte precoce, alimentar-se adequadamente, o direito de transitar, ou até efetivações mais complexas, como desenvolver o auto-respeito, a auto-estima, participar da vida comunitária de forma ampla (Lima; Leite, 2001).

Na introdução, Célia Rique e Maria de Fátima afirmam: “[...] numa sociedade [...] na qual o sentimento da representação pela igualdade social e política vai contra a corrente do mundo contemporâneo,

1 Também conhecido como enfoque da habilitação (*entitlement*). Para participar da distribuição da renda social, é necessário estar habilitado por títulos de propriedade, pela inserção qualificada no sistema produtivo, pelo comércio, pelo trabalho conta própria, herança. Cada elo na cadeia das relações de efetivação legitima um conjunto de propriedades (títulos) em relação a outros.

visto que no país a exclusão social e a divisão são a norma e a regra”.

Sobre essa afirmação, permitam-me fazer um pequeno reparo, que julgamos importante, mas que em nada retira à qualidade da obra: sob o impacto do desregramento da coisa pública e das graves injustiças sociais no Brasil de hoje, as autoras assumem que o mundo caminha em sentido contrário. Muito embora cresçam em termos internacionais os movimentos “altermondialistas”, é da própria natureza do capitalismo mundializado aprofundar as desigualdades e as injustiças (Gadrey, 2000; Plihon, 2003).

Entre artigos de grande acuidade, que deixamos ao leitor descobrir, a cientista política Ana Thereza Lemos-Nelson nos brinda com uma reflexão em que somos lançados a uma argumentação, em nada semântica, a diferenciar entre a **educação em direitos humanos e a educação para os direitos humanos: por uma mudança de perspectiva**. Desenvolvendo o conceito de Educação para a Liberdade de Paulo Freire, Ana Thereza diz que a educação para os direitos humanos é uma experiência radicalmente distinta da educação em direitos humanos, um verniz democrático à prática autoritária. Assim, educar para os direitos humanos “é atuar na transformação do pensamento e no comportamento do educando no sentido de torná-los condizentes com padrões de respeito à dignidade do próximo”. Para ela, é necessário desconstruir saberes estabelecidos, o que implica admitir que ensinar exige riscos, exige respeito ao saber do educando.

Como afirmou recentemente o jurista Fábio Konder Comparato (2004):

[...] sabemos todos que o ‘Estado democrático de Direito’, mencionado na Constituição, não passa, em nossa triste realidade, de uma peça de ficção política.

A democracia pressupõe a atribuição efetiva (e não apenas simbólica) da soberania ao povo, devendo os órgãos estatais atuar como meros executores da vontade popular. Entre nós, esse esquema funciona em sentido inverso. A soberania pertence de fato aos governantes, que vivem numa espécie de estratosfera ou círculo celeste, onde são admitidos, tão-só, os que detêm algum poder econômico ou alguma influência junto ao eleitorado ou à opinião pública.

O objetivo substantivo do livro de Célia, Elaine, Maria de Fátima, Maria de Nazaré e Ana Thereza, que ganha relevo neste Brasil de princípio de século, é democratizar o espaço público e, portanto, ampliar a soberania popular, como quer Comparato, para a reforma das polícias brasileiras, com o debate dos aspectos formadores dos policiais à luz dos princípios dos Direitos Humanos e da Cidadania, entendendo que não se busca uma polícia a serviço do Estado, mas uma polícia capaz de dar sustentação às garantias individuais e coletivas dos cidadãos.

*Marcos Costa Lima**

*Programa de Pós-Graduação
de Ciência Política (UFPE)*

Recife, fevereiro de 2003.

*Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp-SP, e pós-doutor pela Universidade Paris XIII-Villetneuse.

Atualmente é coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFPE

Referências Bibliográficas

- COMPARATO, Fábio Konder. Organizar o contrapoder popular. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 fev. 2004.
- COSTA, Jurandir Freire. Ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **Ética**. Rio de Janeiro; Brasília, DF: Garamond/Codeplan, 1997. (Coleção Brasília, Capital do Debate: o Século XXI).
- _____. Moral by technicolor. In: COSTA, Jurandir Freire. **Ética e o espelho da cultura: discursos sobre ética e crise de valores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 76.
- GADREY, Jean. **Nouvelle économie, nouveau mythe?** Paris: Flammarion, 2000.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1975. p. 2, 13.
- LASCH, Christopher. **The culture of narcissism**. New York: Warner Books Ed., 1970.
- _____. **A rebelião das elites e a traição da democracia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- LIMA, Marcos Costa; LEITE, Maria de Jesus de Brito. “O conceito de pobreza e a sua mensuração: uma pluralidade de abordagens”. **Política Hoje**, Recife, ano 7, n.11, julho 2001.
- MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p.7-77.
- MICHÉA, Jean-Claude. **Impasse Adam Smith: brèves remarques sur l’impossibilité de dépasser le capitalisme sur sa gauche**. Paris: Climats, 2002. p.40.
- PLIHON, Dominique. **Le nouveau capitalisme**. Paris: Flammarion, 2003.
- SEN, Amartya. **Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation**. Oxford: Claredon Press, 1997.

Este livro foi composto em Garamond, 12/14,4
no formato 16 x 23 Cm. Capa em Cartão Supremo 250g,
plastificação fosca e o miolo em Pólen 80 Grs.

Teve a sua impressão concluída
nas oficinas gráficas das Edições Bagaço, em maio de 2004.

