


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA TEIXEIRA MARQUES CAIEL

Educação em Direitos Humanos como possibilidade de superação ao *bullying*: possibilidades e limites



ARARAQUARA – S.P.
2019

JULIANA TEIXEIRA MARQUES CAIEL

Educação em Direitos Humanos como possibilidade de superação ao *bullying*: possibilidades e limites

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Professor Dr. Ari Fernando Maia

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.

Caiel, Juliana Teixeira Marques

Educação em Direitos Humanos como possibilidade de
superação ao bullying: possibilidades e limites / Juliana
Teixeira Marques Caiel – 2019

104 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Educação. 2. bullying. 3. Direitos Humanos. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIANA TEIXEIRA MARQUES CAIEL

Educação em Direitos Humanos como possibilidade de superação ao *bullying*: possibilidades e limites

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 30/04/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências de Bauru – Bauru/SP

Membro Titular: Profa. Dra. Deborah Christina Antunes
Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral/CE

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Maria Klein
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto –
São José do Rio Preto/SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico, com imenso amor, este trabalho aos meus pais, que nunca mediram esforços para a concretização de todos os meus sonhos e que fizeram desse meu sonho, sonho de ambos, através do apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a vida e por ser fonte de força em todos os momentos da minha existência, colocando pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais, certamente, não teria vencido!

Aos meus pais, Mariceni e Ricardo, meu infinito agradecimento, pois na simplicidade da vida me ensinaram que o bem transcende qualquer coisa e que a educação é o bem mais precioso que uma pessoa pode ter. Obrigada pelo amor incondicional e por não medirem esforços para que os meus sonhos fossem os deles.

Aos meus avós paternos, Cidinha (*in memoriam*) e Mário, que foram essenciais no meu processo de educação e crescimento, participando efetivamente de todas as etapas da minha vida sendo dos grandes responsáveis por tudo. Só quem teve a oportunidade de ter avós como eles sabe a marca e a importância dos avós na vida de uma pessoa!

Aos meus avós maternos, Lica e Adolfo (ambos *in memoriam*), que com a simplicidade da vida no campo, talvez não entendessem quão significativo e importante seria essa etapa na minha vida. Mas acredito com toda a minha força, que sempre torceram por mim mesmo não tendo acompanhado em vida todo esse processo acadêmico.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, por ter acreditado em mim e por quem tenho uma admiração ímpar, faltando-me palavras para demonstrar tamanha gratidão por tudo: por ter sido sempre solícito, prestativo e paciente, durante a orientação do presente trabalho e principalmente por ter compartilhado seu conhecimento com tanta humildade e ajuda. Sinto-me muito honrada em dizer que fui sua aluna e orientanda.

À Dona Maria Luiza da Silva Silveira, por quem sou eternamente grata. Uma amiga e grande professora, não só de atividades do trabalho, mas dos ensinamentos da vida. Obrigada por me fazer acreditar que posso mais do que imagino.

Aos meus gestores André e Chade Rezek, que sempre acreditaram e confiaram no meu trabalho e acima de tudo, que me incentivaram durante todo o percurso do mestrado.

À Maria Claudia Spexoto, que me inspirou a sempre buscar o conhecimento e que me mostrou diariamente que a vida acadêmica é linda, mas que exige dedicação, paciência e principalmente muito amor!

Ao José Milton e à Jéssica, meus colegas de viagem para as aulas em Araraquara, com os quais dividi mais que carros e despesas, mas também sonhos e experiências, que fizeram com que nossa rotina de 600 km de estrada semanal, fossem menos desgastante e mais agradável. Agradeço de coração pelos bons e inesquecíveis momentos que passamos juntos e pela amizade construída ao longo desse tempo.

Não podia faltar a querida Rosicléia, com a qual compartilhei orientador, experiências, informações, angústias, medos e principalmente companheirismo.

Às professoras Déborah Christina Antunes e Ana Maria Klein, que estudam o tema com tanta maestria, aceitando prontamente o convite para compor a banca, com suas contribuições valiosas e de extrema importância para o trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, digo que foram dezenas de pessoas envolvidas, em cada momento e em cada detalhe, o que seria impossível trazer a baila de forma individual, sendo esses parentes, amigos, colegas de trabalho, funcionários da UNESP, dentre tantas outras pessoas.

Por tudo isso, acredito que seja apenas o início de um novo projeto de vida e de caminhada.

Ninguém vence sozinho! Obrigada de coração a todos!

*Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu*

*Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar*

*Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro*

*Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença*

*E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente*

*Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal
Lá lá lá lá laiá*

“Apesar de você”, é uma música com a música de Chico Buarque de Holanda que representa a censura dos Direitos Humanos vivida na época da ditadura militar brasileira.

Podemos refletir o trabalho “Educação em Direitos Humanos como possibilidade de superação ao bullying” e a música “Apesar de você como representação de momentos distintos dos Direitos Humanos.

RESUMO

O presente trabalho investiga e reflete as possibilidades e limites de propostas de Educação em Direitos Humanos (EDH), como instrumento de prevenção do fenômeno do *bullying*. A pesquisa tem caráter teórico-conceitual de natureza bibliográfica e documental, utilizando como subsídios a análise de declarações, normativas, legislações, literatura sobre EDH e sobre o *bullying*. Verificou-se que, embora exista um grande corpo de subsídios e proposições para EDH, e embora a literatura crítica tenha avançado, ainda é necessário, em larga escala, que uma EDH seja reconhecida nas escolas como uma possibilidade para lidar com o fenômeno do *bullying*, pois os atos que o caracterizam são contrários à dignidade humana e podem ser prevenidos e elaborados por meio da educação crítica em direitos humanos. De outro lado, a análise da literatura também leva à constatação de que ainda há um longo caminho a ser percorrido porque o mero contato com normativas, declarações e legislações tem pouca possibilidade de prevenir a ocorrência de atos violentos na escola.

Palavras-chave: Educação. *bullying*. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

The present study investigates and reflects on the possibilities and limits of Human Rights Education (HRE) proposals as an instrument to prevent the bullying phenomenon. The research has a theoretical-conceptual character of bibliographical and documentary nature, using as subsidies the analysis of declarations, norms, legislation, literature on HRE and bullying. It was found that while there is a large body of subsidies and proposals for HRE, and although critical literature has advanced, it is still necessary, on a large scale, for HRE to be recognized in schools as a possibility to deal with the bullying phenomenon, once the acts that characterize it are contrary to human dignity and can be prevented and elaborated through the critical education in human rights. On the other hand, the analysis of the literature also leads to the realization that there is still a long way to go because mere contact with regulations, declarations and legislation has few possibility of preventing the occurrence of violent acts in school.

Key words: Education. bullying. Human Rights Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
CF	Constituição Federal
DH	Direitos Humanos
DNC's	Diretrizes Nacionais Curriculares
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OEDH	Observatório de Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-2	Programa Nacional de Direitos Humanos 2
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos 3
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
1.1 O interesse e motivação acerca do referido tema	13
1.2 Considerações Preliminares: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e <i>Bullying</i>	15
1.3 Dos Objetivos	18
1.4 Do Método.....	21
2 OS DIREITOS HUMANOS	23
2.1 O Processo de Democratização no Brasil e a Constituição Federal de 1988	24
2.2 O Sistema de proteção dos Direitos Humanos.....	28
2.2.1 Os Direitos Humanos	23
2.3 Gerações e Dimensões dos Direitos Humanos.....	41
2.4 A Educação em Direitos Humanos.....	48
2.5 Dos Programas Nacionais.....	54
2.5.1 Do Programa Nacional de Direitos Humanos-3 (PNDH-3).....	46
3 REFLEXÕES SOBRE <i>BULLYING</i>	62
3.1 Introduzindo e conceituando o termo <i>bullying</i>	62
3.2 <i>Bullying</i> e o enquadramento na legislação brasileira	70
3.3 Formas de prática do <i>bullying</i>	76
3.4 O contexto escolar e a escola frente à violência denominada <i>bullying</i>	79
3.5 O <i>bullying</i> : <i>Formas</i> e os envolvidos.....	84
3.5.1 <i>Bullying</i> físico e <i>bullying</i> psicológico.....	84
3.5.2 <i>Bullying</i> direto x <i>bullying</i> indireto	84
4 PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONTRA O <i>BULLYING</i>	86
4.1 Visão dos DH em relação ao <i>bullying</i>	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”

- Nelson Mandela -

1.1 O interesse e motivação acerca do referido tema

Configurando-se como um assunto de grande visibilidade na sociedade, em especial na comunidade escolar, os temas *bullying* e *cyberbullying* estão sendo cada vez mais identificados e reiterados em diferentes ambientes, o que causa preocupação da sociedade em geral, das vítimas, dos educadores e dos pais, que podem estes, de acordo com o ordenamento jurídico, também serem responsabilizados por tais atos e condutas, assim como os agentes que o praticam. Contudo, caberá ao presente estudo a abordagem apenas do *bullying*, que abriu as portas, juntamente com a evolução tecnológica, para a configuração do atual fenômeno denominado *cyberbullying*, que se refere à mesma prática de violência e tem as mesmas características, porém ocorre no ambiente virtual.

O *bullying* tornou-se um simbólico problema nas escolas do Brasil e de todo o mundo. Ele pode ocorrer em diversos ambientes, dentro ou fora do ambiente escolar, em diversas classes sociais e em todos os níveis de ensino, do básico ao superior. Estudos apontam o *bullying* como causa que gera e reproduz violência, mas nem sempre é assim. Como exemplo Hanna Arendt (1987), menciona que as violências entre jovens e adolescentes deve ser pensada não somente como produtoras de violência, mas como vítimas de um sistema social que produz pessoas violentas.

Podemos citar vários acontecimentos de *bullying* que motivaram a violência e em alguns casos com fins trágicos. Um dos casos mais representativos ocorreu em 1999 nos Estados Unidos, no Colégio *Columbine High School*, em Denver, Colorado, onde dois garotos de 18 e 17 anos assassinaram 12 estudantes e um professor. No Brasil, a realidade não é diferente. Tivemos vários exemplos como no ano de 2011, onde dois jovens armados mataram 8 pessoas e deixaram 11 feridas no colégio em Realengo no Rio de Janeiro. Mais recentemente, ocorreu outro massacre na cidade de Suzano, São Paulo, no qual um jovem matou 12 alunos e

feriu 11. Logo após as mortes, o jovem de 23 anos, se matou. Em ambos os casos, os atiradores estudaram na escola que foi alvo do ataque. Porém, estes são apenas alguns exemplos de violência que tiveram como fim trágico várias mortes. Há ocorrência de inúmeros casos de violência escolar e *bullying* constatado, com consequências de grande proporção e magnitude nos âmbitos nacional e internacional, mas nem sempre um está associado ao outro. Lembrando que em muitas das vezes, pode ainda, observar o fato que essa violência é silenciosa e não demonstrada, não impactando nos índices dos casos.

Felizmente os episódios que terminam em homicídio ou suicídio são raros, mas não são poucas as vítimas do bullying que por medo ou vergonha sofrem em silêncio durante anos, e quando resolvem reagir, as consequências são desastrosas. Daí a importância do trabalho preventivo e do enfrentamento direto do problema (SCOREL, 2008, p. 11).

Movida por este panorama, o interesse e a inquietação pela pesquisa do universo do *bullying* ocorreram pelo trabalho diário com estudantes do ensino básico e superior em uma instituição de ensino no qual o contato direto com esses estudantes propiciou a busca pelo conhecimento das diferentes relações escolares. Isto exigiu um maior aprofundamento e embasamento teórico para que pudesse realizar esse estudo, a fim de possibilitar um como da vítima e das pessoas que testemunham, bem como para a escola ou para o ambiente que não coíbe e controla esse tipo de prática, que muitas vezes fechando os olhos ao fato da agressão e violência, que podem trazer consequências ainda maiores se não detectado de forma precoce. Como bem afirma Silva (2010):

A falta de conhecimento sobre a existência, o funcionamento e as consequências do *bullying* propicia o aumento desordenado no número e na gravidade de novos casos, e nos expõe a situações trágicas isoladas ou coletivas que poderiam ser evitadas (SILVA, 2010, p. 14).

Silva (2010), fala também, a respeito das consequências psíquicas e comportamentais do *bullying*:

Além de os bullies escolherem um aluno-alvo que se encontra uma franca desigualdade de poder, geralmente este também já apresenta uma baixa autoestima. A prática de bullying agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis (SILVA, 2010, p. 25).

Apresentando-se como um arcabouço do referido estudo, será discutido o papel da Educação em Direitos Humanos (EDH) como meio de prevenção ao *bullying* analisando suas possibilidades e, supondo a convergência entre os valores expressos nas várias dimensões dos direitos humanos e uma educação não violenta, e, em relação aos limites, a ignorância e o preconceito existentes em relação aos direitos humanos.

A pesquisa trará o *bullying*, como um tipo específico de violência entre jovens e adolescentes, que toma cada vez mais espaço no território escolar/acadêmico. Além do contato com os estudantes, como dito anteriormente, o interesse pelo tema também aumentou durante o curso de Direito, minha segunda graduação, no período entre 2008 e 2012, no qual tive um maior contato com a disciplina de Direitos Humanos, embora de uma maneira formal e positivada, desenvolvendo-me não somente reflexões quanto às legislações, mas também raciocínio crítico sobre a repercussão desses direitos na prática e cotidiano da comunidade, o que me fez refletir, ainda mais, sobre as leis que tratam dos DH não poderem ser abordadas apenas como textos legais, pois, sozinhas as leis não necessariamente produzem efeitos positivos.

Surge assim o interesse e a inquietação de aprofundar e entender a EDH como uma proposta de construção de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana e com isso, o estudo de leis, documentos, normas e a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, para que a EDH seja entendida como forma essencial pela qual é possível realizar uma cultura de respeito à dignidade humana e evitar a violência em vários âmbitos da sociedade, incluindo a escola.

1.2 Considerações Preliminares: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e *Bullying*

A EDH, na linha do tempo, tem se mostrado um “instrumento para a realização e a efetivação DH, fazendo-se presente na elaboração de estudos e políticas públicas de educação no Brasil e no mundo.” (ARAÚJO; AFONSO, 2018, p.47)

Embora existam inúmeros óbices para a efetiva materialidade da EDH e também a distância entre o que na maioria das vezes vem sendo enunciado e o que

se tem com concretude devido às inúmeras desigualdades sociais; a EDH tendo em vista a formação para a cidadania, pautada em respeito e ética. É nesse sentido que encontramos no PNDH-3:

A educação e Cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (PNDH-3, 2010, p. 185)

Todavia, o PNDH-3 é um marco nas propostas nacionais em EDH, mas não é obrigatório que as escolas realizem ações baseadas nele, sendo um documento de orientação e diretriz. O PNDH-3 está articulado às legislações importantes como a LDB e a ações vinculadas a órgãos de relevância no assunto, tais como a ONU e a Secretaria Especial de Desenvolvimentos Humanos, e o Plano Nacional de Educação de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que tem caráter fomentador de práticas educativas voltadas á educação.

[...] o PNEDH é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, nas esferas pública e privada e na área de direitos humanos.(BRASIL, 1996)

Desta maneira, a EDH se mostra como um caminho para o empoderamento do indivíduo, de minorias e movimentos sociais, abrindo portas para que se desenvolva uma cidadania consciente, reflexiva, tolerante, ativa e participativa através da promoção dos DH.

E nesse sentido, que a escola, para Crochík (2012), possui papel importante de pacificar e mitigar a violência, através de ações civilizadoras, para que a sociedade possa conviver harmoniosamente e em caráter de coletividade.

Já no que se refere ao fenômeno *bullying*, pode se dizer que é um assunto polêmico, de extrema importância e que merece destaque na escola; entre educadores e muitas vezes o que se inicia como uma simples brincadeira ou apelido pode causar sérios problemas psicológicos, pessoais, familiares e sociais.

Segundo Silva (2010, p. 111), o *bullying* e a escola são igualmente antigos, porém o primeiro teve seus estudos científicos iniciados em meados dos anos 70,

quando a população da Suécia se mobilizou com as consequências que tal fenômeno poderia trazer para o ambiente escolar e repercutiu em todos os países escandinavos.

Ainda de acordo com Silva (2010, p. 111), os estudos sobre *bullying* iniciaram na Noruega, através do pesquisador Dan Olweus, que analisou cerca de 84 mil estudantes, de várias fases escolares, observando a incidência de várias formas de agressão no ambiente escolar, o que resultou na descoberta de que um em cada sete alunos estava envolvido em tal fenômeno, o que determinou a campanha nacional *antibullying* do governo norueguês, sendo impactada e expandida a outros países europeus, tais como Inglaterra, Canadá e Portugal.

O programa denominado *antibullying* trouxe como objetivo:

- Aumentar a conscientização sobre o problema para desfazer mitos e ideias erradas sobre o *bullying*;
- Promover apoio e proteção às vítimas contra esse tipo de violência escolar (SILVA, 2010, p. 112).

Para Antunes (2008, p. 26), “chamado de ‘fenômeno’ e de ‘síndrome social’ pelos pesquisadores desse tema, o *bullying* é caracterizado por meio das inúmeras pesquisas realizadas, pela soma de diversas ações, características, consequências e variáveis individuais e sociais”. Tais ações contribuem para o desenvolvimento de doenças psicossomáticas, depressão e muitas vezes o suicídio, que podem ocorrer tanto no agressor como no agredido.

Nesse sentido, a Cartilha de Enfrentamento do *Bullying*, desenvolvida pela estudiosa Cléo Fante (2010), em parceria com o Ministério Público do Estado do Maranhão traz o conceito de *bullying* da seguinte forma:

O *bullying* é uma forma de violência que atormenta os estudantes em todo o mundo. Ocorre nas relações entre pares, sendo mais incidente entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. O termo foi adotado universalmente, para designar atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem todos os atores que possam ajudar a mudar essa triste realidade da violência escolar (FANTE, 2010, p. 4).

Cabe, aqui, mencionar que o *bullying* é encontrado em todas as escolas, tendo se tornado um assunto que causa discussão além da esfera escolar, também na família e na sociedade em geral.

Pereira (2002 apud LEÃO JUNIOR; CARVALHO, 2011), entende que o *bullying* adquire diferentes formas, algumas mais cruéis que outras, dependendo de determinados fatores, como agressões, intimidações e exclusões entre pares.

E ainda, o mesmo autor explica:

Trata-se de situações onde um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressões: a agressão corporal, o extorquir dinheiro ou a ameaça. Geralmente é praticado em crianças ou jovens mais inseguros, mais fáceis de amedrontar e/ou que têm dificuldade em se defender ou buscar ajuda (PEREIRA, 2002 apud LEÃO JUNIOR; CARVALHO, 2011, p. 16).

Diante disso, é possível verificar o, segundo referência da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), que o *bullying* pode ser visto em toda e qualquer escola, seja ela na esfera pública ou particular.

1.3 Dos objetivos

A presente pesquisa propõe fazer uma reflexão sobre os limites e possibilidades da EDH como instrumento de prevenção ao fenômeno *bullying*, no ambiente escolar. É também objetivo do trabalho ressaltar a importância da educação para a democracia, tolerância e respeito, através de proposições e recomendações que podem ser vistas na Carta de Recomendações às Universidades para a efetivação da EDH realizada pelo Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade, que foi realizado pelo Observatório de Direitos Humanos da Unesp de Bauru e que têm a função de propor para os diversos cursos que os currículos sejam elaborados em uma educação baseada na democracia, tolerância e respeito.

O assunto requer atenção especial visto que se trata, hoje em dia, de um tema, que necessita ser conhecido, discutido, estudado e combatido, havendo, entretanto, resistência nessa abordagem e temática e notadamente um déficit de ações governamentais, podendo causar inúmeros impactos para o indivíduo, para a sociedade em geral e, em especial, para a comunidade escolar.

Para tanto, inicia-se, no Capítulo 2, trazendo os DH como princípio basilar para a desenvoltura do estudo, bem como a evolução do conceito, a evolução histórico-legislativa e também o seu respaldo legal como os fundamentos constitucionais que envolvem o tema, sobretudo os DH e, no mesmo contexto, a EDH, como papel influente na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Desta feita é importante trazer à tona os DH, bem como a dificuldade na efetividade literal da lei, porque apesar de alguns esforços envidados nesse sentido, a EDH não se efetivou de da forma que deveria nas escolas brasileiras. Além disso, verifica-se a complexidade dos DH no contexto social atual, uma vez que os tratados, declarações e instrumentos basilares do tema são divergentes da realidade: “Como encarar a partir dos DH as terríveis realidades de fome, miséria, exploração, marginalização em que vivem mais de 80% da humanidade?” (FLORES, 2009, p. 21)

Se, contudo, em lugar dos direitos, partirmos da assunção de compromissos e deveres que surgem das lutas pela dignidade, os conflitos e as práticas sociais sempre estarão presentes em nossa análise, pois é a partir de nossa inserção em tais conflitos que vamos assumir compromissos e deveres com os demais, como o objetivo de conseguir acesso igualitário aos bens necessários para uma vida digna. (FLORES, 2009, p. 21)

Desta forma, entende-se que as legislações têm seu fator de importância na tentativa de que os DH sejam exercidos, contudo, não são por si só suficientes, pois não garantem que o cidadão ou as instituições de ensino as respeitem, tampouco que a igualdade que elas supõem seja executada. Percebe-se que a igualdade que propõe a Constituição se mantém incoerente e em descompasso com a realidade e as práticas sociais vivenciadas, mostrando-se como norma jurídica no plano formal, ou seja, não basta que esses direitos sejam reconhecidos pela lei, é preciso que sejam aplicados para que assim sejam eficazes e cumpram suas finalidades. Ainda que essas normas e legislações possuam caráter de mera positivação de direitos e não funcionem na concretude não podemos desprezá-las, mas reconhecer que são importantes e que não são ponto de chegada, mas sim ponto de partida, apesar das adversidades.

No que concerne à educação, a Constituição Federal, também chamada “Constituição Cidadã”, em seu capítulo III, traz esse instituto como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Embora proclamados de forma objetiva na Constituição Federal, princípios como universalidade e igualdade não encontram realização na educação, básica ou superior, pois, como argumenta Trindade (2010), os DH são resultado de lutas sociais, mas após sua consolidação podem ser utilizados contra aquelas forças sociais que os defenderam.

Ao longo do segundo capítulo serão apresentados os conceitos teóricos e pressupostos históricos sobre DH na educação para embasamento da presente pesquisa. Serão tratados brevemente alguns dispositivos constitucionais que são considerados fundamentais ao estudo sob a ótica do *bullying*, como também leis esparsas tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a legislação considerada mais importante no âmbito da formação acadêmica e escolar, pois tem como função organizar e estruturar a educação brasileira e que regulamenta e institui o sistema educacional público e privado do Brasil.

No capítulo 3, serão tratados os aspectos conceituais do fenômeno *bullying*, bem como serão mencionadas as formas, características e incidência no ambiente escolar, segundo a literatura consultada, além de introduzir para a perspectiva mais crítica, que será objeto de estudo no terceiro capítulo e de acordo com a leitura e reflexão a partir dos conceitos aqui estudados nos capítulos 2 e 3.

O presente estudo, entretanto, não se preocupa com o perfil dos estudantes que praticam, sofrem ou presenciam o *bullying*, na medida em que os estudos que se preocupam exclusivamente com essa dimensão se baseiam numa razão instrumental e acabam por responsabilizar os sujeitos pelo fenômeno, deixando em segundo plano – ou simplesmente excluindo – fatores sociais e ambientais.

Serão explanados também, o fenômeno em suas diferentes formas, esclarecendo que tal violência pode se dar de diferentes maneiras, não tendo como fator preponderante a violência física, tal como algumas pessoas podem pensar.

Sendo assim, a violência no meio escolar precisa ser tratada com cautela e destaque por se referir a um tema que causa impacto na sociedade, direta e/ou indiretamente, devendo haver uma mobilização para que possamos lidar com esta realidade. Ao caminhar pela literatura sobre o tema, observa-se que o *bullying* existe desde os primórdios da sociedade, não sendo caso isolado no Brasil, podendo ser verificado em outros inúmeros países.

No capítulo 4, finalmente, serão trazidas à tona as reflexões que abordam as possibilidades e os limites da EDH para a prevenção e para lidar com o Bullying através da educação para a democracia, tolerância e respeito. Considerando o papel da educação na construção de uma escola que respeite os DH, analisaremos algumas proposições e recomendações que podem ser vistas na Carta de Recomendações às Universidades para a efetivação da EDH realizada pelo Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade, que foi realizado pelo Observatório de Direitos Humanos da Unesp.

Contudo, cabe ressaltar que a referida Carta é um documento interessante e bem intencionado, mas não se trata de algo absoluto, que contém máximas invioláveis, menos ainda a solução para todos os problemas. É só mais um documento que trata e concentra algumas recomendações de diversos participantes engajados com o tema e visando contribuir com o processo de efetivação da EDH na formação acadêmica, de maneira a envolver as áreas de ensino, pesquisa e extensão.

1.4 Do método

Essa investigação é uma pesquisa teórico-conceitual de caráter bibliográfico, que se utilizou de procedimentos de coleta de dados bibliográficos das literaturas no campo educacional acerca dos temas de Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e o *bullying*. “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1999, p. 16).

Desta forma, serão utilizadas, com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, baseando-se em artigos de cunho científico, publicações como: livros, revistas, teses e dissertações pertinentes ao tema. Para tanto é realizada a seguinte sequência de procedimentos: inicialmente uma busca e seleção na literatura por materiais em língua portuguesa, publicados no Brasil e relacionados ao *bullying* e à EDH no período de tempo de 20 anos, em site buscadores, como SciELO – Scientific Electronic Library Online, CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP, DHnet – Rede de Direitos Humanos & Cultura e ANPEd -

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e logo após a leitura e fichamento de tais materiais e a análise de tais dados levantados nessas leituras, realiza-se o processo da escrita. Além disso, serão abordadas legislações que discorrem sobre a educação, o *bullying* e os princípios fundamentais e básicos norteadores dos valores sociais e da dignidade, que englobam o respeito e proteção à integridade da pessoa em geral e relacionados à EDH.

Tais leituras levaram às obras que traçaram o conceito histórico dos DH, do *bullying* e da educação para a emancipação como traz Adorno. Serão analisadas obras relevantes que abordam os temas, dentre elas recentes publicações que dão embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do presente trabalho, além de legislações que trazem a garantia e efetivação dos DH, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei do *bullying* e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Desta forma, o presente estudo teve início com a definição de um rol de expressões e palavras-chave de procura, como *bullying*, Direitos Humanos, educação, violência e escola, nos buscadores supracitados. Essas expressões foram capazes de orientar e trazer um norte, sendo abordados além de estudos produzidos na mesma direção, documentos importantes e orientadores sobre o tema como, por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), que se refere ao documento basilar no estudo da EDH.

2 OS DIREITOS HUMANOS

“Apesar de tudo, eu ainda creio na bondade humana.”

- O Diário de Anne Frank -

Falar sobre Direitos Humanos remete-nos a uma enorme diversidade de perspectivas sobre sua natureza e fundamentos. Neste trabalho, adotaremos uma concepção que analisa a construção histórica dos DH, marcada por diferentes cenários, momentos e transformações sociais, que remetem tais direitos a um contexto que não só os principia, mas como também os questiona, como explica Gallardo:

Uma concepção sócio-histórica de direitos fundamentais explica, por isso, tanto a distância que existe entre o que as autoridades dizem e fazem em direitos humanos quanto à violação, postergação e invisibilização que sofrem, em relação às liberdades de primeira geração, às obrigações do Estado para com as condições de existência econômico social e cultural das populações, assim como sua clara manipulação no trato internacional. A concepção sócio-histórica indica que o fundamento dos direitos humanos está em outro mundo possível, derivado das lutas das diversas sociedades civis emergentes modernas, e na capacidade dessas lutas de conseguir a judicialização de suas demandas e a incorporação de sua sensibilidade específica ou peculiar na cultura dominante e na cotidianidade que se segue dela e potencializa sua reprodução. (GALLARDO, 2014, p. 11-12)

Pensar no conceito social e histórico dos DH é pensar, para Gallardo (2008), como o “ideal da universalidade dos Direitos Humanos assenta na própria natureza da pessoa humana (na qual, todos nascem com direitos)”. Essa universalidade encontra dificuldades tanto para sua legitimação como para sua realização, embora a afirmação da universalidade seja importante na medida em que pode sustentar a defesa da igualdade de todos no plano legal.

Os direitos humanos são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. (BENEVIDES, 2000, p.3)

Todavia, para que culminassem em normas, podemos observar ao longo de sua trajetória, sempre é necessário observar um contexto social marcado pelo

histórico de diferentes movimentos e nesse cenário, a partir da concepção sócio histórica, podemos ter uma compreensão do quão ambíguas são as questões envolvidas nessa construção dos direitos. Isso porque a realização dos DH depende fundamentalmente da configuração histórica das forças políticas e, numa sociedade desigual e violenta como a brasileira, uma grande parte da população não usufrui e/ou não conhece os DH.

2.1 O Processo de Democratização no Brasil e a Constituição Federal de 1988

A Constituição de um país e os direitos e garantias fundamentais nela inseridas são os delimitadores do Estado frente ao particular e à coletividade, ou seja, são os elementos balizadores da atuação dos governantes, bem como da iniciativa empreendedora de profissionais liberais, empresários e até mesmo pensadores. No Brasil, tais elementos modelam no campo jurídico o Estado Democrático de Direito. Sua garantia e realização dependem da força da sociedade civil, da efetivação das políticas públicas previstas na própria constituição, de fatores econômicos, sociais e políticos que, como comprovou a história recente, nem sempre estão presentes, de modo que, eventualmente, a constituição é vilipendiada por suas qualidades e garantias, não por seus defeitos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nossa Carta Magna, conhecida popularmente como Constituição Federal ou Constituição Cidadã, representa um marco jurídico e da sociedade no tocante ao processo de democracia, da busca de garantir direitos humanos, tais como: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa, os valores do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, bem como a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais.

A Carta de 1988 demarca, no âmbito jurídico, o processo de democratização do Estado brasileiro, ao consolidar a ruptura com o regime autoritário militar, instalado em 1964, o que demonstra considerável impacto, especialmente na esfera dos direitos fundamentais (PIOVESAN, 2013, p. 83).

Nesse mesmo prisma de consolidação de direitos, a Constituição Federal de 1988, significa a evolução dos direitos e garantias fundamentais da população, em especial das classes sociais menos favorecidas, trazendo de forma ampla e detalhada os direitos humanos no Brasil (PIOVESAN, 2013, p. 86).

Ainda sobre a Constituição, alerta Piovesan (2013, p. 87), “a Carta de 1988, como marco jurídico da transição ao regime democrático, alargou significativamente o campo dos direitos e garantias fundamentais, o que a tornou uma das constituições mais avançadas do mundo, no tocante a essa matéria”. A Constituição da República Federativa do Brasil é clara ao trazer o princípio da pessoa humana e da cidadania como princípio do Estado Democrático de Direito, a saber:

Art. 1. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Não podemos deixar de lado a importância das legislações que alicerçam tais princípios e direitos. “O direito não é, conseqüentemente, uma técnica neutra que funciona por si mesma. Tampouco é o único instrumento ou meio que pode ser utilizado para a legitimação ou transformação das relações sociais dominantes”. (FLORES, 2009, p. 18). Limitar ou reduzir tais direitos em normas técnicas não garante efetividade prática nem tampouco igualdade, afinal “devemos libertá-los da jaula de ferro na qual foram encerrados pela ideologia de mercado e sua legitimação jurídica formalista e abstrata”. (FLORES, 2009, p. 17)

Tal redução supõe, em primeiro lugar, uma falsa concepção da natureza do jurídico e, em segundo lugar, uma tautologia lógica de graves conseqüências sociais, econômicas, culturais e políticos. O direito, nacional ou internacional, não é mais que uma técnica procedimental que estabelece formas para ter acesso aos bens por parte da sociedade. É óbvio que essas formas não são neutras nem assépticas. (FLORES, 2009, p. 18)

Desta forma, cumpre esclarecer que as normas positivadas não assumirão função por si mesmas. É preciso assumir uma perspectiva crítica considerando a possibilidade de utilização de normas, leis e regulamentos na medida em que sejam úteis, mas apoiando a ação educativa em práticas emancipatórias.

O diploma legal traz como objetivo a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o que fica claro a partir de seus elementos fundamentais para uma função democratizadora, como reza o art. 3º:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A Constituição é mais que um documento legal. É um documento com intenso significado simbólico e ideológico (PIOVESAN, 2013, p. 83). Além disso, a renomada autora, afirma também que “a Constituição Federal além de trazer tais garantias, traz valores fundamentais como a dignidade da pessoa humana enquanto valor primordial e importante no processo democrático de direito” (PIOVESAN, 2013, p. 86).

É evidente que existem inúmeras dificuldades que fazem com que a Constituição Federal não tenha sua eficácia, ou seja, não produza os efeitos que de fato deveria produzir a fim de reduzir as desigualdades tendo em vista a distância abissal entre a teoria e a prática. Após pouco mais de 30 anos de promulgação, a Constituição ainda se mantém muito distante da realidade da maioria da população e torna-se ingênuo pensar que a sociedade está blindada dos geradores de desigualdades.

Conforme exposto alhures, a Constituição deveria ser o suporte dos princípios basilares para que o indivíduo possa viver de acordo com o princípio da dignidade humana, fazendo consolidar os direitos, em especial os direitos fundamentais e os DH. Os doutrinadores no âmbito jurídico-formalistas são inapeláveis ao afirmar e defender a importância dessas normas, contudo, para constituir um acesso mais próximo possível do que estabelece a nossa Lei Maior, ainda existe um caminho longo a percorrer.

Como exemplo disso, podemos observar várias discrepâncias e barbáries em vários ramos da sociedade, tais como a precariedade do sistema de cárcere prisional que é responsabilidade do Estado e o funcionamento do Sistema Único de Saúde – SUS brasileiro e a inexistência para uma boa parte da população de subsídios essenciais como, por exemplo, o saneamento básico, o que demonstram estrutura escassa e frágil, o que conseqüentemente não garante condições básicas e essenciais para a obtenção de uma vida e saúde digna como estabelece o ordenamento jurídico.

Segundo Paulo Bonavides (2001, p. 233 apud PIOVESAN, 2013, p. 93) “nenhum princípio é mais valioso para compendiar a unidade material da Constituição que o princípio da dignidade da pessoa humana”. Contudo, existe um grande desafio em aplicar à nossa realidade o que está disposto no texto constitucional uma vez que, apesar dos DH serem determinantes, expressos, consagrados em forma de lei, são algumas vezes, incapazes de ser colocados em prática, ao passo que a aplicação, em especial na educação, que é tema do presente estudo, nos parece que seria um grande avanço na construção de uma sociedade democrática.

Flores (2009), afirma quanto à dificuldade nessa efetivação:

O sistema de valores hegemônico em nossos dias é majoritariamente neoliberal e, por conseguinte, coloca por cima as liberdades funcionais ao mercado e por baixo as políticas públicas de igualdade social, econômica e cultural. Desse modo, a aplicação efetiva das normas reconhecidas nas constituições ou nos diferentes ordenamentos jurídicos não serão aplicadas em benefício de um acesso igualitário aos bens, mas em função dos “valores” que afirmam tal sistema econômico, que tanta influência teve no desmantelamento do que nossa constituição denomina Estado Social. (FLORES, 2009, p. 41)

À vista disso, Flores explica que existem obstáculos e dificuldades na garantia de alguns grupos de pessoas a serem combatidos, tais como podemos verificar no caso das mulheres e dos grupos excluídos da modernidade ocidental, como por exemplo, os indígenas. Essa constatação é feita considerando que nem todos temos os mesmos direitos, ou “instrumentos e meios para levar adiante nossas lutas pelo acesso aos bens necessários para nossa própria dignidade”. (FLORES, 2009, p.41).

Podemos citar como exemplo, o caso das mulheres que em virtude de movimentos feministas buscaram a emancipação, ainda que também sejam reféns do capitalismo e da sua exploração. No entanto, para Jamal (2014, p.9) “o processo de construção da cidadania feminista não foi um trabalho fácil, mas sim árduo e cheio de avanços e recuos. Pois, desde então a subalternização das mulheres foi um fato que influenciou a várias reivindicações”.

Partindo desse ponto, fica evidente que a sociedade do século XXI ainda vive na acumulação capitalista, o que já era visto quando da época da Declaração de 1948, após o movimento de barbárie e desrespeito aos DH ocorrido na 2ª Guerra Mundial.

Flores sinaliza claramente isso:

Vivemos, pois, na época da exclusão generalizada. Um mundo no qual quatro quintos de seus habitantes sobrevivem à beira da miséria; um mundo no qual a pobreza aumenta em 400 milhões de pessoas ao ano, segundo o relatório do Banco Mundial de 1998, o que faz com que, atualmente, 30% a população mundial viva (?) com menos de um dólar ao dia, situação que atinge de forma especial às mulheres. (FLORES, 2009, p.146)

É evidente, então, que é preciso superar os obstáculos através de uma visão de DH que vá além do que vemos nos discursos da letra fria da lei e que prega o universalismo. Para que os DH saiam da abstração, ainda que de maneira um pouco tímida e sejam inseridos na realidade educacional é fundamental pensar que na leitura dos DH que queremos adotar, que estratégias são adequadas para seu ensino e que mudanças na realidade educacional são necessárias para articular teoria e prática afinal, como afirma Flores (2009, p.163), “os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, abrindo espaços de luta e de reivindicação.”

A compreensão e significação dos Direitos Humanos (DH), como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade, implicam na vivência e convivência em ambientes que guiam suas práticas por meio de tais direitos. Por isso, não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado, de um modo de vida. (KLEIN; DÁGUA, 2015, p. 280)

Fundamentalmente é necessário chamar atenção na escola para o conhecimento e a compreensão da EDH de forma a articular teoria e prática, baseadas em vivência sobre os próprios DH, não restringindo a ação educativa à mera apresentação de cartilhas, documentos e/ou leis que os idealizam.

2.2 O Sistema de proteção dos Direitos Humanos

2.2.1 Os Direitos Humanos

Ao dissertarmos sobre DH, é necessário verificar que tem fundamentação em basicamente duas vertentes: a jusnaturalista que defende a ideia de que todos somos sujeitos de direitos naturais desde o início da vida e a de conquista histórica,

no qual eles são o resultado de movimentos marcados pela história na busca pela emancipação.

No Brasil, os DH ganham maior visibilidade na década de 1980, decorrente da afirmação da sociedade no processo de redemocratização do país. Contudo, foram apontados e reconhecidos bem antes, em plena ditadura, signatária do pacto pelos direitos civis da ONU¹ em 1966. Isso demonstra de forma eloquente algumas das contradições relacionadas aos DH, pois seu reconhecimento no plano legal não gera necessariamente sua realização institucional e social.

A abordagem dos DH constituem dois pontos de debate: de um lado os naturalistas que partem do ponto de vista de que os DH são “inerente à condição humana”, ou seja, “defende o mínimo ético irredutível – ainda que se discuta o conteúdo deste “mínimo ético” (VIVALDO, 2009, p. 24).

Por outro lado, decorre o ponto de vista dos relativistas, que relacionam os DH com um resultado político, econômico, cultural, social e moral, pois “cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, se atentando as suas particularidades histórico-sociais”. (VIVALDO, 2009, p.24).

Segundo Flores (2009), os direitos humanos, mais que direitos “propriamente ditos”, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os movimentos sociais colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida.

Como vimos, os direitos humanos não devem confundir-se com os direitos positivados no âmbito nacional ou internacional. Uma constituição ou um tratado não criam direitos humanos. Admitir que o direito cria direito significa cair na falácia do positivismo mais retrógrado que não sai de seu próprio círculo vicioso (FLORES, 2009, p.28)

No mesmo sentido, Flores (2009), afirma que “os direitos humanos são uma convenção cultural que utilizamos para introduzir uma tensão entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam seu reconhecimento”.

Cabe apontar que, para que se estabeleça um comportamento baseado na EDH, se faz necessário o engajamento da sociedade civil e do poder público na

¹ A Organização das Nações Unidas, a ONU, é uma organização internacional que tem como objetivo a cooperação em relação ao direito internacional, à segurança internacional, ao desenvolvimento econômico, ao progresso social, aos direitos humanos e à paz mundial. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>

busca pelo atendimento das diversas demandas sociais que carecem para que assim, demonstrem respostas face ao fenômeno social denominado *bullying*.

Flores (2009) assevera que existe um grande esforço na comunidade internacional, desde as primeiras declarações e tratados sobre Direitos Humanos, na tentativa de obter uma maior abrangência no tocante aos direitos mínimos. Partindo desse ponto, o autor constata que “os direitos humanos se converteram no desafio do século XXI. Um desafio que é ao mesmo tempo teórico e prático”. (FLORES, 2009, p. 23)

Essa discrepância entre a teoria e a prática se justifica pelo fato de que a realidade e as condições em que foram escritos os DH em suas várias dimensões eram absolutamente outras, diferentes do contexto social que podemos vivenciar.

Toda essa nova problemática faz com que grande parte da literatura relacionada com os direitos (desde sua etapa de “internacionalização” com a Carta de São Francisco de 1945, até os últimos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNDH) exija “uma teoria” que dê atenção especial aos contextos concretos em que vivemos e “uma prática” – educativa e social – de acordo com o presente em que estamos atravessando. (FLORES, 2009, p.25)

Nessa perspectiva, Flores ainda anuncia que “os direitos humanos devem prestar-se para aumentar nossa “potência” e nossa “capacidade” de atuar no mundo”. Desse modo, como já visto, é necessário mais que leis que regulam e disciplinam o tema de DH, mas pensamentos inovadores e práticas sociais efetivas, é preciso que exista como traz Sousa Junior, “a luta diária para manter, afirmar e criar novos direitos dentro de contextos de desigualdade, exclusão e opressão.” (SOUSA JUNIOR, 2016, p. 110).

Estes direitos hoje tão proclamados são, no entanto, sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. (BRASIL, 2013, p.26)

Diante dessa movimentação, surge a necessidade de assumir uma nova estrutura onde os DH sejam notadamente reconhecidos, procurando disseminar por todo país e internacionalmente através de parcerias a países latino-americanos, em busca de uma maior visibilidade sobre o tema.

A literatura é uníssona quando indica a Revolução Francesa (1789) como um movimento que marca a universalização dos direitos humanos. De fato, com a Declaração de Direitos do Homem e do cidadão, a França incentivou a inclusão do reconhecimento dos direitos civis em documentos oficiais em todo o mundo (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p. 28).

Importante mencionar, ainda, que diante deste divisor que marca a história de afirmação dos DH, no que se refere aos direitos civis e políticos, outros importantes documentos tiveram lugar como raízes ou fontes para sua conquista como:

- as Cartas de Franquia no século XI;
- a Magna Carta (1215);
- a Petição de Direitos (1628);
- o Bill of Rights (1689);
- a Declaração de Direitos da Virgínia, de 1776 (no contexto da independência dos Estados Unidos), a Constituição americana de 1776 (com suas posteriores Emendas);
- a Declaração dos Direitos do Homem do Cidadão, de 1789 (no contexto da Revolução Francesa) e
- a Constituição da França de 1791.

Os DH surgem, após convulsões sociais violentas como a Revolução Francesa e a Segunda Guerra Mundial, no mundo Ocidental e, como marco, pode-se relatar a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que até então eram tratados tais direitos como direitos do “homem” e do “cidadão”. Importante trazer à tona que esse marco estabelece um grande passo na luta dos direito humanos, contudo, ainda existem inúmeras implicações para a concretização e prática.

[...] a complexidade dos ‘direitos humanos’ é elevada. Tal complexidade aumenta muitos graus quando confundimos, primeiro, o “empírico” (*ter* direitos) com o “normativo” (o que *devemos ter* todos e todas); e segundo, as boas intenções de entidades e indivíduos (que estão comprometidos com a generalização real e efetiva dos direitos) com as realidades concretas que se interpõem entre a declaração humanitária e os resultados concretos que se obtêm. (FLORES, 2009, p.42).

Por conta dessa dualidade, parece irreal o que estabelece o empírico e o normativo, visto que o simples fato de “ter nascido” não garante concretude, dentro dessa realidade de direitos, o que se comprova pela desmedida desigualdade de

classes sociais entre países e até mesmo dentro do mesmo país. (FLORES, 2009, p. 42)

Entender os DH é um dos grandes desafios do século XXI, tendo em vista que da racionalidade capitalista tem como base o individualismo, a competitividade e a exploração. Desse modo os direitos humanos contêm elementos legais e filosóficos para que se busque uma sociedade com uma nova visão crítica e que seja emancipatória. (FLORES, 2009, p.17).

Ainda segundo Flores (2009, p.19) “os direitos humanos constituem a afirmação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado”. Para o autor, os direitos humanos devem ser mais que o reflexo jurídico da letra da lei, eles também podem fundamentar movimentos sociais que sirvam de base para concretizar os direitos de forma palpável e não de forma abstrata, inatingível. Desta forma, a crítica aos DH estabelece visão da vida digna como forma tangível e não meramente em caráter abstrato através de posituação desses direitos e na não aplicação e prática que criem condições de igualdade e vida digna.

Podemos encontrar na história social de direitos que os DH estiveram presentes em diversos ramos como o da psicologia, do direito, da filosofia, da sociologia, sendo inseridos no campo da educação pela necessidade imperiosa de promovê-los por meio da formação de cidadãos conscientes e sensíveis ao tema, de forma que foram ganhando amplitude, desenhando-se, assim, a EDH para orientar e construir através do cotidiano uma sociedade mais justa e livre de preconceitos, respeitando as diferenças.

Nesse sentido, a EDH configura-se como uma necessidade das sociedades contemporâneas ao orientar suas práticas e relações cotidianas por valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana. Adotar a EDH como eixo vertebral das práticas escolares significa priorizar a formação integral dos estudantes por meio de três dimensões: epistemológica (acesso ao conhecimento e informações relativas aos direitos humanos); axiológica (vivenciar valores relacionados aos Direitos Humanos) e práxis (agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos) (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p. 279).

Ainda que não usufruam de seus direitos no plano material, a EDH permite que os indivíduos conheçam e reconheçam seus direitos, mesmo que de forma simplista, e que se tornem cidadãos críticos diante da inexistência de muitos direitos que permeia a realidade brasileira.

Ressalta-se, ainda, que mesmo que a EDH tenha merecimento e relevância, o tema ainda não é abordado, tratado e discutido nas escolas da forma como deveria ser. E quando tentativas de EDH ocorrem, pode-se dizer que acontecem de forma paralela e superficial. Ainda existe muita falta de conhecimento, pois, via de regra apresentam-se os conteúdos de forma deturpada ou corrompida (SIMÕES; RIBEIRO, 2014).

Nessa constatação factual, Vivaldo (2009) fala sobre a EDH:

A Educação em Direitos Humanos e sua história estão diretamente relacionadas com as lutas de grupos sociais marginalizados, notadamente, no caso da América Latina, na resistência aos regimes autoritários que afligiram toda a região, ao longo da segunda metade do século passado. Condizente com essa trajetória, a Educação em Direitos Humanos opera numa perspectiva crítica, de contestação à injustiça, à ausência de democracia e à utilização da violência física como ferramenta de luta política (VIVALDO, 2009, p. 39).

Por conseguinte, como princípio basilar, a defesa da ideia de um estado democrático que garanta igualdade para todos, buscando assim, os direitos inerentes ao cidadão, é decorrente de um resultado de lutas históricas sociais e na busca pela participação da sociedade de forma justa sempre pautada na vida digna do ser humano.

A construção do conceito de direito humano, iniciada há 250 anos, é um resultado do Iluminismo e uma realização filosófica. Produziu um sistema de valores que pode hoje reivindicar validade universal. No centro desse pensamento estão a vida e a dignidade do homem. Os direitos humanos são o requisito para que as pessoas possam construir sua vida em liberdade, igualdade e dignidade. Eles primeiramente consolidados nas legislações nacionais, antes de se tornarem matéria do direito internacional (HEINTZE, 2010, p. 23).

Vivaldo (2009) afirma que os direitos humanos se compõem como uma soma de vários direitos basilares para o bom convívio em sociedade. Ele acredita que a EDH não se resume em instrução pedagógica, mas sim na importância de que seja construída uma sociedade guiada pela prática de comportamentos condizentes aos valores sociais e princípios democráticos como o da liberdade, da solidariedade, da justiça, da igualdade, da tolerância e da paz, sobretudo.

[...] os direitos humanos são universais e naturais; o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de responsabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso, são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nela especificados para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos (SOARES, 2004, p. 52).

Na mesma significação, Vivaldo (2009) ainda acrescenta que o valor da dignidade da pessoa humana é muito mais que um conjunto de determinações judiciais e horizontes, ela é responsável pela valoração da pessoa enquanto humano, enquanto indivíduo, desde o direito à vida, observando sua autonomia, crenças, valores e diferenças.

Entender a diversidade e o amplo artefato social cultural é um grande desafio para o fortalecimento da EDH. Nesse mesmo sentido, Klein e D'Água anunciam:

Por conceber a humanidade em sua diversidade, algumas temáticas são imprescindíveis à compreensão e efetivação dos Direitos Humanos, como, por exemplo, diversidade sexual, enfrentamento aos preconceitos, valorização de outras culturas, meio ambiente (como um direito das gerações atuais e futuras), inclusão social, dentre outras que destacam a importância do respeito à amplitude e complexidade que envolve a espécie humana. (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p.279).

Desta forma, é importante trazer à tona, como as autoras nos ensinam, a EDH como eixo que integra a formação dos estudantes, observada nas práticas escolares da seguinte forma e dimensões: epistemológica (acesso ao conhecimento e informações relativas aos DH); axiológica (vivenciar valores relacionados aos DH) e práxis (agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos).

Para Vivaldo (2009), não obstante, compreender a noção de dignidade da pessoa humana, educar em DH significa dizer também a necessidade de se compreender o sentido de igualdade e, desse modo, o direito à igualdade pressupõe o direito e o respeito à diferença. Apesar disso, falar de DH não é tão simples, nem tampouco falar de direitos e garantias constitucionais, não devendo jamais esquecer, como lembra Flores, (2009, p. 21), “dos conflitos e lutas que conduziram à existência de um determinado sistema de garantias dos resultados das lutas sociais e não a outro diferente”.

Falamos em direitos e parece que tal reconhecimento jurídico já solucionou todo o problema que envolve as situações de desigualdades ou de injustiça que as normas devem regular. Somente devemos nos preocupar com as garantias judiciais dos direitos, desprezando absolutamente que, atrás de todo edifício jurídico, se escondem sistemas de valores e processos de divisão do fazer humano que privilegiam uns grupos e subordinam outros. (FLORES, 2009, p. 21)

Mais que a existência de direitos, portanto, é necessário refletirmos sobre as condições que vão além do pensamento reducionista dominante: direitos são direitos, e ponto. Mas pensar em como são de fato, as condições efetivas materiais para isso ser colocado em prática, afinal, pois como declara Flores, (2009, p. 27) “os direitos, são ação que já temos pelo fato de sermos seres humanos absolutamente à margem de qualquer condição ou característica social.”

Dessa forma, os DH enquanto um conjunto de normas jurídicas, declarações, pactos que são entendidos como algo metafísico e utópico, visto que essas meras normas unicamente não nos servem mais, visto que também possuem uma dimensão política, utópica, que não se consolidam necessariamente em leis, e cuja efetividade social tem mais a ver com os movimentos sociais do que com o direito, fizeram parte de um processo histórico e que evoluíram para como entendemos hoje, resultados da luta de classes e conflitos para a promoção e defesa dos DH.

Para tanto, a positivação de leis e a imposição de cumprimento dessas mesmas leis, não garantem a formação de sujeitos pensadores, autocríticos, indagadores e comprometidos com a realidade social, nem tampouco que sejam capazes de transformar e mudar atitudes, princípios e valores.

É necessária então a reflexão de Flores

Cabe a teoria crítica dos direitos humanos que trabalha com a categoria de deveres auto impostos nas lutas sociais pela dignidade, e não de direitos abstratos nem de deveres passivos que não são impostos a partir de fora de nossas lutas e compromissos. (FLORES, 2009, p. 21).

É preciso refletir mais e entender que ensinar através da EDH não é ensinar em leis, mas sim em política, afinal, “na medida em que o objetivo é formar pessoas críticas e comprometidas com a transformação social, a EDH tem um caráter eminentemente político”. (ARAÚJO; AFONSO, 2018, p.50).

É também importante considerar o que diz Adorno (1995) sobre a educação ser uma formação política, não como doutrinação partidária, mas visando a emancipação, a elaboração de uma crítica que responda os porquês da desigualdade e da violência na sociedade. Uma educação política para crianças pode também ser pautada no fortalecimento da humanização mediante o acolhimento do sofrimento e a crítica da frieza. Afinal, para Adorno (2006), a personalidade do sujeito para com o mundo e os outros é formada na primeira infância, através da produção da autonomia. Dessa forma, a educação que se busca e que tem como objetivo é evitar que “Auschwitz² se repita”, como traz Adorno, nessa fase do desenvolvimento infantil.

Já nos adultos, uma educação política não doutrinária, deve tratar de temas que os permitam entender os episódios de violência que nos parecem naturais de tão comuns e, diante disso, pensar em o que podemos fazer para que isso mude.

Para a construção dessa cultura através da EDH, “é preciso desenvolver uma prática pedagógica coerente e articulada com seus valores, que busque promover o empoderamento individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de poder e participação de todos”. (ARAÚJO; AFONSO, 2018, p.50)

Em vista disso, podemos concluir que as declarações, constituições, legislações e normas jurídicas, são importantes e não podem ser desconsideradas, mas é preciso considerar as ações das pessoas frente às injustiças e desigualdades sociais.

Embora a EDH venha ganhando espaço no cenário educacional brasileiro e avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda hoje se pode constatar a dificuldade de consolidação de uma cultura social de DH, devido aos preconceitos presentes numa sociedade marcada por privilégios, desigualdades, discriminações e desrespeitos. (ARAÚJO; AFONSO, 2018, p.51)

No que diz respeito à esfera internacional, os principais documentos existentes para a promoção e defesa dos DH os são a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto dos Direitos Cíveis e Políticos e seus protocolos adicionais, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana dos Direitos Humanos, além de pelo menos 13 convenções ou

² Auschwitz, cidade próxima a Capital Polonesa Cracóvia, ficou conhecida e tornou-se símbolo do Holocausto por ter sido o maior campo de concentração dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial para exterminar os judeus, ciganos, homossexuais.

declarações da Organização das Nações Unidas (ONU) que focalizam temas específicos como o racismo, direitos da mulher, crianças, trabalhadores migrantes, tortura, desaparecimentos, povos indígenas e pessoas com deficiência.

Várias são as legislações brasileiras que versam sobre educação em direitos humanos desde a Constituição de 1988: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir dos quais elaboraram-se outros documentos que ampliaram várias temáticas relacionadas aos direitos humanos. Acrescentou-se a criação, entre os anos de 1990 e 2000, dos Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, das Secretarias Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, bem como de organizações não governamentais. Em 2012 o tema de educação e cultura em direitos humanos passou a ser obrigatório na educação básica e nas universidades com a edição da Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação. Tal resolução tem força de norma e obriga as instituições a tratarem do tema da educação em direitos humanos em seus currículos, ainda que de maneira transversal. No que se refere à educação em direitos humanos no ensino superior, é oportuno ainda observar que a terceira e última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) dialoga com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, no intuito de garantir diretrizes para efetivação desse tema na universidade (CALDAS; FAISTING, 2018, p. 65).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), lançada em 10 de dezembro de 1948, foi o marco universal no que se refere aos direitos humanos, trazendo fundamento para botar fim ao enorme índice de mortes durante o período de seis anos em que se deu a guerra. A DUDH foi preponderante para criar alicerces na tentativa de uma convivência humana pacífica e acarretou no arcabouço mundial de Proteção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2010, p. 15).

Terminada a Segunda Guerra Mundial, estando ainda abertas as feridas da grande tragédia causada pelo egoísmo, pelo excesso de ambições materiais, pela arrogância dos poderosos e pela desordem social que de tudo isso resultou, iniciou-se um trabalho visando à criação de um novo tipo de sociedade, informada por valores éticos e tendo a proteção e promoção da pessoa como seus principais objetivos. Foi instituída, então, a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de trabalhar permanentemente pela paz. Demonstrando estarem conscientes de que esse objetivo só poderá ser atingido mediante a eliminação das injustiças e a promoção dos direitos fundamentais da pessoa humana, os integrantes da Assembleia Geral da ONU aprovaram, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DALLARI, 2008, p. 10-11).

A DUDH, aprovada em 1948, diferentemente das anteriores, abrangeu a articulação de distintos países, reunidos na ONU, assumindo pretensões globais. Nela, os direitos civis e políticos aparecem associados aos direitos sociais,

econômicos e culturais, em uma perspectiva de universalidade, indivisibilidade e interdependência (MOEHLECKE, 2010, p. 21).

No preâmbulo da Declaração, são conhecidos a dignidade inerente e os direitos inalienáveis de todos os membros da sociedade como condição para liberdade, justiça e paz no mundo. Em seus trinta artigos, são listados direitos políticos e liberdades civis (arts. 1-22), bem como direitos econômicos, sociais e culturais (arts. 23-27). À primeira categoria pertencem, entre outros, o direito à vida e à integridade física, a proibição da tortura, da escravatura e de discriminação (racial), o direito de propriedade, o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, o direito à liberdade de opinião e de expressão e à liberdade de reunião. A segunda categoria inclui, entre outros, o direito à segurança social, o direito ao trabalho, o direito à livre escolha da profissão e o direito à educação (HEINTZE, 2010, p. 28).

Desta feita, a Declaração Universal dos Direitos do Homem traz um ideal democrático consigo, através de princípios norteadores para haja um convívio em sociedade pautado pela ética, respeito, tolerância, dentre inúmeros outros valores e respectivas normas:

Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Importante destacar que, de acordo com a ONU (1948) “a Declaração Universal dos Direitos do Homem, não proclama seus princípios como normas jurídicas, mas como ideal comum a ser alcançado por todos os povos e por todas as nações”. Desta forma, cumpre esclarecer que tais preceitos são importantes, pois se mostram como guia para a busca a fim de que os direitos sejam concretizados de forma menos abstrata, refletido em documentos, como os Pactos e Programas de Direitos Humanos, o que se mostra um possível sinal para que essa aplicabilidade seja atingida. Contudo, há de se observar que existe um abismo entre os diversos cenários e contextos da época e nos dias atuais. Surgem então novos impasses políticos, culturais, econômicos e sociais que presenciamos na presente década e com eles, novos desafios para a consubstanciação e a implantação inclusive de políticas públicas que atendam a essa realidade social.

A deterioração do meio ambiente, as injustiças propiciadas por um comércio e por um consumo indiscriminado e desigual, a continuidade de uma cultura de violência e guerra, a realidade das relações transculturais e das deficiências em matéria de saúde e de convivência individual e social que sofrem quatro quintos da humanidade obrigam-nos a pensar e, conseqüentemente, a apresentar os direitos desde uma perspectiva nova, integradora, crítica e contextualizada em práticas sociais emancipadoras. (FLORES, 2009, p.25)

Muitas são as definições elaboradas, historicamente, na busca de definir o conceito de Direitos Humanos. O prefácio do Programa Nacional de Direitos Humanos traz de forma categórica a definição do referido tema como de fundamental importância para a luta na garantia de uma sociedade justa e igualitária:

Toda pessoa tem direitos inerentes à sua natureza humana, sendo respeitada sua dignidade e garantida a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Os princípios históricos dos Direitos Humanos são orientados pela afirmação do respeito ao outro e pela busca permanente da paz. Paz que, em qualquer contexto, sempre tem seus fundamentos na justiça, na igualdade e na liberdade. Os brasileiros – especialmente os setores populares organizados – encontraram na agenda dos Direitos Humanos um conteúdo fundamental de suas lutas em diferentes cenários. Antes, na resistência à ditadura. Hoje, para exigir a efetivação de relações sociais igualitárias e justas (BRASIL, 2010, p. 15).

Para Piovesan (2013, p. 210), “a Declaração Universal de 1948, objetiva delinear uma ordem pública mundial fundada no respeito à dignidade humana, ao consagrar valores básicos universais”. Este documento representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. “É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro” (BOBBIO, 1992, p. 34).

Na conjuntura do Brasil, a partir da primeira década dos anos 2000 houve uma mudança no modo de ver os DH, graças à publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) que resultou na maior evidência e importância da articulação entre direitos humanos e a educação.

Marcado por uma série de acontecimentos brutais, a DUDH representa, no século XX a ampliação dos documentos sobre o tema e de acordo com Dallari apud, Araujo; Afonso, “recuperando a noção de DH e fundando uma nova concepção de convivência humana vinculada pela solidariedade”. (ARAUJO; AFONSO, 2018, p. 49).

Posterior à DUDH, foram sendo incorporados outros documentos, o que reafirmaram e ampliaram tais direitos, como:

- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959);
- Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1979);
- Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989);
- Convenção pela Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais (2005);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007);

Nesse sentido Candau e Sacavino (2013, p. 63) explicam:

Nos anos 1980 a educação em Direitos Humanos na América Latina apresentava a tendência a ser concebida como prática preventiva que procurava defender a vida e fortalecer os processos de democratização. Nos anos 1990, adquiriu legitimidade institucional e especialização, voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação. No novo milênio, a educação em Direitos Humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito. No entanto, convém voltar a assinalar que o seu desenvolvimento é muito heterogêneo e desigual nos diferentes países do continente (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 63).

Desse modo, a EDH tem potencial para contribuir significativamente para que se realize, durante o processo de educação pública, uma discussão sobre valores, cidadania e ética, explicitando que de qualquer modo os processos educativos têm uma dimensão política, ainda que existam limites na realidade do que propõe os DH. Apesar de suas contradições, a proposição dos DH como horizonte valorativo na educação nos parece ser importante, principalmente se adotarmos uma vertente crítica dos DH, atenta a sua origem nos movimentos sociais e a sua inserção nas

polêmicas políticas atuais, evidentemente, uma EDH têm de ser coerente com os valores que defende, sendo esse o mais difícil desafio aos que pretendem realizar uma EDH.

Benevides (2000) aborda a EDH, como parte da construção de valores e costumes:

É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, p. 01)

Isto é, compreender a importância da EDH em uma perspectiva crítica vai além do que o sujeito entender sobre seus direitos, mas visa principalmente a compreender como e por que muitos de seus direitos lhe são negados.

2.3 Gerações e Dimensões dos Direitos Humanos

O termo "gerações de direitos" é atribuído por Karel Vasak. Ainda que largamente utilizado, não é ele, contudo, um conceito aceito sem ressalvas. (SILVA, 2005, p. 546).

O jurista Karel Vasak assim denominou e classificou como “gerações de direitos” o conjunto das proposições que se consolidaram em diferentes momentos históricos a partir de diferentes movimentos sociais, após palestra no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo (França), tendo como gênese primacial os princípios da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, utilizados para conceituar e dividir de forma clara os DH em três perspectivas históricas.

Alguns doutrinadores têm discutido qual seria a terminologia mais apropriada para se denominar a evolução histórica dos direitos fundamentais. Isto acontece principalmente pelo uso das expressões “gerações e dimensões”.

As gerações de direitos não podem ser classificadas ou priorizadas em detrimento uma da outra, bem como não se pode sobrepor ou antepor uma a outra, o que justifica o fato de alguns autores utilizarem a expressão “dimensão” e não “geração”. “Esse não é o caso, pois, como se sabe, as gerações, a despeito de

potenciais colisões, são complementares. Por isso, muitos autores preferem o termo "dimensões" dos direitos fundamentais" (SILVA, 2005, p. 549).

Com a mesma abordagem e o mesmo foco, Moehlecke (2010) aponta de maneira clara:

A noção contemporânea de direitos humanos com a qual se trabalha no século XXI abarca todas as gerações de direitos, consideradas igualmente fundamentais, sem hierarquias, prevalecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, exigindo uma postura do Estado como garantidor e promotor (MOEHLECKE, 2010, p. 23).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 traz em seu capítulo II os direitos e garantias fundamentais, subdividindo-se em cinco capítulos: direitos individuais e coletivos; direitos sociais; nacionalidade; direitos políticos e partidos políticos. Dentre estes o que detém maior interesse para o deslinde do assunto em testilha, é o concernente aos direitos individuais e coletivos e sociais, os quais são observados inclusive sob a égide do princípio da dignidade da pessoa humana e principalmente no que tange aos DH.

Os direitos fundamentais, para Kimura (2015, p. 25), "deriva da constante necessidade de a sociedade valer-se de princípios que, em certa época, repercutem o ideal de dignidade humana". Um dos mais importantes, sob o ponto de vista constitucional, é o que se refere aos direitos, liberdades e garantias. Nesse aspecto, é importante frisar que a doutrina costuma classificar os direitos fundamentais em "gerações de direitos", também chamados eventualmente de "dimensões de direitos".

O reconhecimento e estudo das dimensões tem função didática na compreensão da evolução dos direitos fundamentais como um processo contínuo, cumulativo (por isso mesmo a preferência pela designação dimensão ao invés de geração) e aberto, cujo ponto de partida está sediado na concepção jusnaturalista dos séculos XVII e XVIII (LOVATO; DUTRA, 2015, p. 6).

O debate acerca das gerações, ou melhor, dimensões dos Direitos Fundamentais surge e se intensifica conforme a doutrina, a jurisprudência e a evolução desses direitos se desenvolvem. Isso porque os Direitos Fundamentais são, acima de tudo, fruto de reivindicações concretas do ser humano em face a situações de injustiça e/ou agressões a bens fundamentais (LOVATO; DUTRA, 2015, p. 4).

Nessa concepção de direitos também é importante mencionar a importância de cada uma das dimensões para a EDH, pois cada uma delas implica um corpo de

conteúdos e um horizonte de valores e princípios diversos, que demandam ações pedagógicas distintas, tal como a transformação do espaço escolar para que não haja contradição entre teoria e prática. De acordo com Flores:

A dignidade é, por conseguinte, o objetivo pelo qual se luta utilizando, entre outros meios, o direito. Por isso, ainda que seja uma boa medida pedagógica, devemos ter cuidado no uso da famosa e corrente teoria das gerações de direitos (1ª geração: os direitos individuais; 2ª geração: os direitos sociais; 3ª geração: os direitos referentes ao meio ambiente; 4ª geração: os direitos culturais...) pois ela pressupõe uma visão exageradamente unilateral e evolutiva da história do conceito. (FLORES, 2009, p. 69)

Desse modo, Flores (2009) menciona que, apesar da teoria de direitos parecer um avanço, é preciso muito cuidado na sua leitura e interpretação, não cabendo o pensamento de que uma geração supera a outra, devendo as mesmas se complementarem na busca da luta pela dignidade.

São 5 (cinco) as gerações ou dimensões de direitos consagradas pelas doutrinas atuais; brevemente são.

Direitos Fundamentais de 1ª Dimensão

A primeira dimensão de direitos, ou geração, conforme denominada por alguns autores, abrange as liberdades públicas, bem como direitos civis e políticos, concretizando, principalmente, o valor liberdade, privilegiando a passagem de um Estado autoritário, intervencionista, para uma concepção de Estado mais democrático, sendo constatada uma maior autonomia e liberdade dos cidadãos.

A primeira dimensão dos direitos fundamentais representa uma conquista do homem frente ao absolutismo imperante na sociedade. Pode-se dizer que se trata de um mecanismo de proteção do indivíduo frente ao arbítrio estatal, que garante ao mesmo o mínimo de condições de sobrevivência em detrimento do poder do soberano. Esta dimensão de direitos impõe ao Estado uma abstenção, um não fazer, uma vez que garante ao indivíduo, o direito à liberdade, à vida, etc. Tratam de pôr limites à atividade do Estado quando esta importa em uma intromissão na vida dos indivíduos (FERRARESI, 2012, p. 327).

Oliveira (2010, p. 18) afirma que “os direitos do homem de primeira geração contemplam os direitos individuais que se fundamentam no contratualismo de

inspiração individualista, demonstrando claramente a demarcação entre Estado e não-Estado, o qual é composto pela sociedade religiosa e pela sociedade civil”.

Para Soares, a primeira geração, ou dimensão, é das liberdades individuais, ou os chamados direitos civis.

São as liberdades consagradas no século XVIII, com o advento do liberalismo; constituem direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas, contra o medo avassalador em uma época em que predominava o arbítrio e a distinção em castas, em estamentos, mais do que em classes sociais. Tratam-se das liberdades de locomoção, propriedade, segurança, acesso à justiça, associação, opinião e expressão, crença religiosa, integridade física. Essas liberdades individuais, também chamadas de direitos civis, foram consagradas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países (SOARES, 2004, p. 60).

Os DH de primeira geração, “surgem com o intuito de proteger o indivíduo contra os abusos cometidos pelo Estado. São representados pelas liberdades públicas (direitos civis e políticos) com titularidade recaindo sobre o indivíduo, que, nesse contexto, é valorizado perante o Estado” (OLIVEIRA, 2010, p. 19) e o Estado, nessa dimensão, tem o dever de abstenção, ou seja, a prestação negativa.

Os documentos que consagraram e preconizam a primeira geração foram a Constituição de 1787 dos EUA e a Constituição de 1791 da França.

Nessa conjuntura, a primeira dimensão dos direitos fundamentais reflete na educação no sentido de fomentar o exercício de uma participação ativa do indivíduo e na luta pela liberdade frente ao poder do Estado, podendo destacar assim como exemplos a igualdade, a manifestação de pensamento, direito à vida, o direito de participação política, a noção de que o poder se exerce em nome do povo, o direito de fiscalizar o Estado e suas ações, o direito de ter ideias divergentes e expressá-las, entre outros.

Direitos Fundamentais de 2ª Dimensão

A segunda dimensão é a dos direitos sociais e foi impulsionada pela Revolução Industrial europeia em meados do século XIX. Nascidos das lutas dos movimentos sociais, operários, socialistas, anarquistas, feministas etc, tais direitos só tiveram expressão em declaração após a Segunda Grande Guerra, em 1948

Após a primeira dimensão e em virtude das meras liberdades da geração anterior não serem suficientes, uma nova esfera de direitos foi criada. Desta vez, além dos direitos serem intocáveis, cabe ao Estado o dever de fazer através de uma prestação positiva, como por exemplo, a garantia da educação, da saúde e da segurança. Podemos citar como marco dessa dimensão a Constituição do México (1917) e a Constituição de Weimar (1919).

Os DH de segunda dimensão são representados pelos direitos sociais em sentido estrito, culturais e econômicos, surgindo em virtude de um movimento de reivindicação dos excluídos pela instituição de regras trabalhistas e de assistência social.

Desta feita, os direitos fundamentais de segunda geração cumprem com a finalidade de garantir ao indivíduo a dignidade que lhe é inerente pelo simples fato do mesmo ser humano e, busca esta dignidade por meio de lhe assegurar à saúde, o trabalho, o lazer, a educação, cultura, etc, conseqüentemente, garantindo os direitos individuais, pois, sem os direitos descritos não é possível salvaguardar as liberdades individuais. Estes direitos de segunda geração começam a transcender ao indivíduo no que concerne a titularidade, desencadeando um fenômeno que se consagrará nos de terceira geração (FERRARESI, 2012, p. 331).

Para Lovato e Dutra (2015, p. 5) “nessa geração há a noção de que a liberdade sozinha não garante dignidade plena. São exemplos de direitos garantidos nessa dimensão: direito à educação, à saúde e à assistência social, em que o homem continua sendo o titular desses direitos”. Refletindo sobre a relação entre os direitos de primeira e segunda dimensões, Ferraresi afirma:

[...] o exercício dos direitos fundamentais de primeira geração, ou, direitos individuais, porque a liberdade está diretamente ligada a capacidade e possibilidade de se fazer escolhas não induzidas, ou melhor, está diretamente ligada com a necessidade de se criar condições e possibilidades reais para que o ser humano decida livremente o caminho que pretende seguir (FERRARESI, 2012, p. 330).

Sendo assim, os direitos de segunda dimensão permitem que se compreendam as radicais desigualdades presentes na sociedade também como violação de direitos, a fim de garantir um mínimo de dignidade para sua existência, possibilitando ao indivíduo capacidade de reflexão e discernimento. A principal dificuldade para uma EDH consiste justamente em praticar a igualdade prevista nessa segunda dimensão dos direitos, pois é flagrante que o sistema público de

educação reproduz em larga medida as desigualdades sociais. Cabe, nesse sentido, a denúncia e a crítica dos fundamentos sociais da desigualdade, e de todos os discursos que a justificam.

Direitos Fundamentais de 3ª Dimensão

Após o advento da segunda dimensão, foi reconhecida uma nova esfera de direitos para a preservação da dignidade da pessoa humana, surgindo assim os direitos de terceira dimensão. Os documentos que consubstanciaram tal dimensão foram a Declaração Universal de 1948 e a Constituição Federal de 1988.

Os DH de terceira dimensão correspondem aos direitos de solidariedade ou fraternidade.

Oliveira (2010), fala com expertise:

A terceira geração de direitos do homem refere-se ao direito à paz, ao meio-ambiente ecologicamente equilibrado, à comunicação, ao desenvolvimento, aos direitos dos consumidores e vários outros direitos, sobretudo, aqueles relacionados a grupos de pessoas mais vulneráveis: a criança, o idoso, o deficiente físico etc; e não teve a sua origem a nenhuma revolução, mas à ação dos países do terceiro mundo que, durante a Guerra Fria, na bipolaridade Leste/Oeste, conseguiram, por meio de ação diplomática, inserir esses novos direitos na agenda internacional (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Sendo assim, os direitos de terceira geração se distinguem dos demais porque transcendem o plano individual e acobertam toda a humanidade, ou uma coletividade, na maioria das vezes indeterminada (FERRARESI, 2012, p. 332).

Lenza afirma “que os direitos humanos de terceira geração, são marcados pela alteração da sociedade por profundas mudanças na comunidade internacional (sociedade de massa, crescente desenvolvimento tecnológico e científico), as relações econômico-sociais se alteram profundamente”. (LENZA, 2009, p. 65)

A terceira dimensão se expressa no sentido de compreender a sociedade como rede de colaboração e os direitos das minorias com vistas aos direitos de solidariedade, “com o direito à paz, o direito ao desenvolvimento, o direito ao meio ambiente equilibrado, o direito ao patrimônio comum da humanidade, etc” (FERRARESI, 2012, p. 331). O desafio para a EDH consiste em promover o respeito à pluralidade cultural humana, às minorias, combatendo o racismo, a homofobia e xenofobia e outras formas de discriminação. A crítica às ideias que legitimam o

preconceito e a desigualdade é essencial para a realização de uma EDH que acolha sua terceira dimensão.

Direitos Fundamentais de 4ª Dimensão

Apesar de ainda ser pouco discutido na doutrina, os direitos fundamentais de quarta geração são de grande importância e estão relacionados a temas referentes ao pluralismo, à democracia, à informação, o direito de ser diferente, e principalmente aos avanços da biotecnologia, dentre outros.

No contexto dessa dimensão, o papel da educação é importantíssimo para que haja reflexão sobre a democracia, não somente *ipsis litteris* da lei, a fim de realizá-la na escola, mas por meio de atividades e conteúdos que ultrapassem o que reza a lei, o seu caráter positivado e imperativo, pois uma EDH só é real se for coerente em forma e conteúdo.

No tocante a biotecnologia, Bobbio (1992, p. 6) entende que a quarta geração de direitos do homem refere-se “aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo”. No mesmo sentido, Ferraresi traz a referida dimensão ao aspecto biotecnológico:

A quarta geração de direitos é composta pelos direitos relativos à manipulação genética, relacionados à biotecnologia e à bioengenharia, tratando de discussões sobre a vida e a morte, pressupondo sempre um debate ético prévio. Através desses direitos fica estabelecido os alicerces jurídicos dos avanços tecnológicos e seus limites constitucionais. Essa geração se ocupa do redimensionamento de conceitos e limites biotecnológicos, rompendo, a cada nova incursão científica, paradigmas e, por fim, operando mudanças significativas no modo de vida de toda a Humanidade. Urge a necessidade de seu reconhecimento para que não fique o mundo jurídico apartado da evolução científica (FERRARESI, 2012, p. 332)

Torna-se evidente que a discussão dessa dimensão dos DH implica a participação interdisciplinar de professores da área de biologia, geografia, história, e mesmo matemática e física, posto que o conhecimento mínimo dos saberes científicos relacionados aos problemas genéticos, ecológicos e sociais implica várias ações educativas, uma integração entre a escola e a sociedade e um diálogo aberto sobre potenciais tecnológicos cujas consequências não estão ainda totalmente visíveis.

Direitos Fundamentais de 5ª Dimensão

Os Direitos Fundamentais de quinta Geração apesar de não serem muito estudados, especialmente no Brasil, refletem as questões dos conteúdos da cibernética e da Internet, e consistem nos direitos advindos da realidade virtual.

Podemos citar um marco regulatório da Internet, a Lei 12.965, sancionada em 23 de abril de 2014, denominada Lei do Marco Civil da Internet, que regula e estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil.

É importante entender essa dimensão de direitos como consagração da EDH, utilizando-a como instrumento de sujeitos conscientes às regras de ética, educação e em prol do bom uso, uma vez que o uso indevido dessa tecnologia é uma ameaça com muitas consequências sociais.

2.4 A Educação em Direitos Humanos

Educação em Direitos Humanos? Mas que educação é essa? É um assunto? É uma matéria? Estas são algumas das perguntas realizadas e trazidas no Caderno de Educação em Direitos Humanos em 2013, que foi desenvolvido pela Secretaria de Direitos Humanos situada em Brasília/DF. De acordo com Gomes (2013, p. 15), “a EDH fomenta as atitudes e os comportamentos necessários ao favorecimento dos direitos humanos para todos”. Segundo a autora, a EDH contempla não somente conhecimentos e conteúdos teóricos, como também remete a incorporar os DH em ações e atitudes, como parte de um compromisso pessoal do educador.

Pode-se dizer que esses direitos proclamados e idealizados não se realizam por completo por serem marcados por diversas questões que impedem a sua promoção como a desigualdade de renda e acesso a bens materiais e simbólicos que existem na sociedade contemporânea e que deixam marcas de exclusão, injustiças, desigualdades na maior parte da população, ou seja, resultam na existência de grupos sociais discriminados.

Este tipo de educação extrapola a dimensão dos conteúdos e se refere, sobretudo, a um modo de orientar a vida na escola e na sociedade, envolvendo valores democráticos e humanos, relações de respeito e solidariedade. Além disso, parte de uma concepção da criança como sujeito

social ativo, titular de direitos e pessoa em desenvolvimento. (ARAUJO, AFONSO, 2018, p. 47)

Assim, o ideal que se busca para a educação deve ser consoante com a construção da cidadania e a formação de sujeitos, não só de direitos, como também de deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos DH.

Na atual conjuntura do capitalismo, os Direitos Humanos encontram um conjunto de desafios significativos, em especial quando correlacionados com os atuais limites da ação do Estado – enquanto instituição moderna soberana. (VIVALDO, 2009, p.42).

E para isso, a educação crítica tem papel de suscitar e facilitar esse cenário na construção da democracia, que para Vivaldo (2009, p. 42), “facilitando o reconhecimento dos “outros” como interlocutores válidos e legítimos de expressarem e defenderem seus interesses e propostas a fim de encontrarem um consenso que traduza interesses universalizáveis”, de modo que a escola possa almejar o exercício de seu papel transformador.

O PNEDH (2006) é um importante documento orientador sobre o tema e entende que a EDH é um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos, através da articulação de várias dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de fazer presente em níveis cognitivo, social, étnico e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2006, p.17)

A educação possui papel privilegiado para a construção de uma cultura em DH, contribuindo, nos diversos contextos de tentativa de disseminação e propagação de princípios valorativos que buscam a democratização da sociedade civil.

2.4.1 Dimensões do direito à educação

A Constituição Federal, nossa Carta Maior, estabelece direitos sobre a educação, especificamente dos artigos 205 a 214, onde demonstra que se trata de um direito fundamental do cidadão. Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Para a efetivação desses direitos, a LDB sanciona que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis pela Educação Básica, composta pela Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. É muito importante saber como o Estado deve garantir esse direito. A Constituição (art. 206) fala em princípios a serem seguidos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ou seja, não pode haver discriminações e o Estado deve garantir as condições para que todos possam estudar, oferecendo, por exemplo, transporte escolar a quem mora longe da escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Garante ao corpo docente e a estudantes a liberdade de manifestar ideias e pensamentos no ambiente escolar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Os sistemas de ensino devem respeitar as diferenças filosóficas, teóricas e pedagógicas que o professorado, estudantes, pais e escolas podem ter e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, conforme preconiza a LDB. Ou seja, em todos os níveis e modalidades o ensino público deve ser gratuito, sendo proibida a cobrança de qualquer taxa ou mesmo qualquer pagamento relacionado às atividades escolares (por exemplo, é ilegal a organização de atividades escolares que dependam de "contribuição" dos pais); valorização dos profissionais da educação escolar. Exige definição de planos de carreira específicos e a garantia de condições adequadas de trabalho, além do reconhecimento da importância social da profissão docente; gestão democrática do ensino público.

O Estado brasileiro conta com vários instrumentos legais relacionados, direta ou indiretamente, com a Educação em Direitos Humanos, que tratam

tanto de coibir a violação de direitos, quanto da promoção desses mesmos direitos ou de outros. Nesse conjunto, destacam-se aqueles relacionados à criança e adolescente, idosos, mulher, drogadição, pessoas com deficiência, indígenas, ciganos, afrodescendentes, homossexualidade, entre outras questões. Contudo, a existência de legislação que busca proteger grupos vulneráveis que sofrem com a violação de seus direitos é fundamental, mas não é condição suficiente para as mudanças necessárias à nossa sociedade (TOSI; FERREIRA, 2014, p. 56).

A LDB, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes no que diz respeito à Educação no Brasil, incluindo “a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018).

Falaremos brevemente de três dimensões dos direitos relacionados à educação: Direito humano à educação, Direitos humanos na educação e Educação em Direitos Humanos. Todos chamam a atenção para a forma que são exercidos pois, não há sentido em falar em direito à educação se outros DH são violados na escola. Cada qual com suas particularidades.

Direito humano à educação – não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação – O exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

Educação em Direitos Humanos – Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz (RIZZI; GONZALES; XIMENES, 2009, p. 15).

Sendo assim, analisando as três dimensões desse direito, importante mencionar que ALMEIDA; REIS (2018, p.53) “educação emancipadora em Direitos Humanos precisa ser capaz de criar uma ética fundada no diálogo que integre a diferença e admita o conflito”.

No entanto, consideramos que na contemporaneidade é possível detectar uma nova perspectiva em relação à problemática dos direitos humanos. A relação entre questões referentes à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita.

Além do mais, o Estatuto da Criança e do Adolescente é dogmático ao trazer os direitos da criança e do adolescente, conforme reza o artigo 18: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

Sendo assim, além do estabelecido na Constituição Federal, podem-se observar outros institutos legais que garantam tais direitos.

Podemos citar alguns dos marcos nacionais relevantes para a EDH:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei Federal n. 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor;
- Lei Federal n. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- Lei n. 9.140/1995 – Reconhecimento de Desaparecimento de presos em razão de atividades políticas Lei Federal n. 9.394/1996;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Federal n. 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional;
- Regulamenta a Lei Federal n. 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção;
- Portaria Ministerial MEC n. 319 de 26.02.1999 – Política de Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática;
- Plano Nacional de Educação – MEC Lei n. 10.409/2002 – Dispõe sobre a Prevenção, o Tratamento, a Fiscalização, o Controle e a Repressão à produção, ao uso e Tráfico Ilícito de Produtos, Substâncias ou Drogas ilícitas que causem dependência física ou psíquica. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/ MEC (2003);
- Lei n. 10.741/2003 – Estatuto do Idoso Portaria n. 98/2003 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH);
- Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Lei Federal n. 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lei da Acessibilidade);
- Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004);
- Lei Federal n. 10.536/2004 – Estabelece a responsabilidade do Estado por mortes e desaparecimentos de pessoas que tenham participado, ou

tenham sido acusadas de participação em atividades políticas, no período compreendido entre 2.9.1961 e 5.10.1988;

- Decreto n. 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal n. 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Lei n. 11.340/2006 – Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha);
- Lei 11.343/2006 – Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas Decreto s/n, de 25.05.2006 – Inclusão do Dia Nacional do Cigano no calendário cívico brasileiro;
- Decreto n. 5.948/2006 – Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas;
- Lei n. 11.525/2007 – Altera a Lei n. 9.394/1996 (LDB), para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental;
- Lei n. 11.645/2008 – Altera a Lei n. 9.394/1996 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- Resolução n. 1, de 30/05/2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – MEC/CNE (BRASIL, 2012 apud TOSI; FERREIRA, 2014, p. 58)

Desta maneira, a Constituição Federal, as leis, decretos, portarias, regulamentos e resoluções, bem como diversos documentos dão suporte para a efetivação no âmbito da EDH, porém não é o bastante. Como bem afirma Magendzo apud Sousa Junior (2006, p. 24-25), “relações interpessoais são muito importantes para construir o comportamento do ser humano”.

É importante apontar que uma formação crítica e voltada para o exercício efetivo da cidadania é de suma importância e de caráter basilar para o funcionamento mínimo de uma sociedade democrática, emancipada e participativa, sejam nas decisões de caráter social, político ou cultural. Para Sousa Junior (2016) p. 112, “a EDH deve permitir que ocorra um desenvolvimento com justiça e aprofundamento da democracia, baseada em uma cultura sustentada nos direitos humanos.”

Diante disso, importante mencionar a perspectiva que traz o Caderno de Diretrizes Nacionais para a EDH, no tocante ao que as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar:

Construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras; trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las; tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos

Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora. (BRASIL, 2013, p. 47-48).

Contudo, não somente dificuldades com relação a essa inserção da EDH, como também resistência e obstáculos na instituição escolar, desafios na implantação dessas metodologias, ignorância sobre a EDH, em flagrante desrespeito aos DH, ou seja, que não condiz com “o atual desafio dos Direitos Humanos, que é livrar o homem da discriminação, da pobreza e do preconceito” (BRASIL, 2013, p.48).

Na esteira do que foi exposto, os DH são uma questão ampla que não pode ser reduzida a uma disciplina, mas sim transmitida através de práticas de EDH, orientadas pelos professores e que sejam compreendidas pelos estudantes, não como algo formal ou doutrinário, mas como possibilidade de reconhecimento de sujeitos sociais como portadores de direitos, por atitudes respeitadas e de diálogo recíproco entre os pares.

2.5 Dos Programas Nacionais

2.5.1 Do Programa Nacional de Direitos Humanos-3 (PNDH-3)

Os Programas Nacionais de Direitos Humanos tiveram início em 1996, com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH-2), são frutos consolidação de direitos na busca da construção de uma sociedade sem injustiças, solidária e com respeito à diversidade. A participação ativa e a intervenção do governo federal é essencial, pois, ele estabelece medidas na efetivação dos DH do cidadão através de documentos orientadores. O primeiro e o segundo PNDH surgem da então presidência do governo Fernando Henrique Cardoso e o terceiro PNDH é publicado em 2010, já na gestão do então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva.

Pode-se dizer que as três versões dos PNDH's promovem articulações entre os poderes e entre os governos federal, estadual e municipal, contudo, os dois primeiros planos dizem respeito aos direitos civis e políticos e o terceiro aborda

assuntos que “tocam na ferida da sociedade”, como por exemplo, aborto, terras, casamento entre pessoas do mesmo sexo, adoção de crianças por casais homossexuais, dentre outros.

Importante destacar que se referem a diferentes dimensões dos DH e que cada uma delas provém de movimentos sociais diversos, que mobilizam formas distintas de resistência e preconceito. Enquanto os movimentos sociais conversadores, até aproximadamente a década de 50, trouxeram reivindicações no tocante à classe trabalhista, em busca de melhores condições de trabalho, os chamados novos movimentos sociais, em meados da década de 60, reivindicaram um lugar melhor na sociedade, tais como negros, ambientalistas, homossexuais, feministas, etc.

As diretrizes nacionais, que orientam a atuação do poder público no âmbito dos DH, foram desenvolvidas a partir de 1996, ano de lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I. Passados mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3, instituído pelo Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010, é um significativo documento no processo de garantias e simboliza um marco no que se refere aos DH no Brasil.

O PNDH-3 trata-se de um documento seguro para seguir consolidando a marcha histórica que resgata nosso País de seu passado escravista, subalterno, elitista e excludente, no rumo da construção de uma sociedade crescentemente assentada nos grandes ideais humanos da liberdade, da igualdade e da fraternidade (BRASIL, 2010, p. 13)

Segundo o PNDH, “no Brasil, a Constituição Federal de 1988 incorporou os direitos consignados na Declaração Universal, assegurando a todas as brasileiras e brasileiros que eles sejam garantidos pelo Estado com o apoio de toda a sociedade”. (BRASIL, 2013, p. 21).

Conforme exposto alhures, o referido documento assevera de maneira simples e objetiva:

O PNDH é o produto de uma construção democrática e participativa, incorporando resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, além de propostas aprovadas em mais de 50 conferências temáticas,

promovidas desde 2003, em áreas como segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc. (BRASIL, 2013, p. 1)

Além disso, o PNDH-3 traz, em sua versão, a continuidade ao processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção e defesa dos DH no Brasil. Tal documento sobrevém incorporando a transversalidade nas diretrizes e objetivos estratégicos propostos, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos DH. O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação e tem como propósito fortalecer não somente a democracia política e institucional, mas também grande anseio popular com a promulgação da Constituição de 1988 no que diz respeito à democracia, à igualdade econômica e social, representando e estabelecendo ainda, a comunicação dos DH em caráter internacional, além de estabelecer padrões para que seja aplicado tal direito de forma regular e uniforme.

O referido documento diz ainda

O PNDH-3 concebe a efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Parte, portanto, de princípios essenciais à consolidação da democracia no Brasil: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as áreas e esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza (BRASIL, 2013, p. 1).

Ainda sobre o PNDH-3, de acordo com a doutrina positivista:

O PNDH-3 está em absoluta consonância com os parâmetros protetivos internacionais e constitucionais, de forma a implementar no âmbito interno obrigações internacionais em matéria de Direitos Humanos, realizando, ainda, a normatividade constitucional afeta a direitos e liberdades fundamentais. O PNDH-3 tem o mérito de tecer a interação e o diálogo entre a ordem internacional e constitucional, refletindo as atuais tendências na luta pela afirmação dos Direitos Humanos. Se no período dos regimes ditatoriais a agenda dos Direitos Humanos era uma agenda contra o Estado, com a democratização, os Direitos Humanos passam a ser também uma agenda do Estado – que combina a feição híbrida de agente promotor de Direitos Humanos e, por vezes, agente violador de direitos. Direitos Humanos, democracia e Estado de Direito são termos interdependentes e inter-relacionados. Com o ímpeto de lançar as bases para a formulação de

uma política nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3 desde já presta especial contribuição ao ampliar e intensificar o debate público sobre Direitos Humanos, acenando a ideia de que não há democracia, tampouco Estado de Direito, sem que os Direitos Humanos sejam respeitados (PIOVESAN, 2013, p. 12).

Conforme o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3 (BRASIL, 2010, p.19), “A evolução histórica dos Direitos Humanos é orientada pela afirmação do respeito ao outro e pela busca permanente da paz, sempre guiada pela justiça, na igualdade e na liberdade”. O documento está estruturado em 6 (seis) eixos orientadores, subdivididos em 25 (vinte e cinco) diretrizes, 82 (oitenta e dois) objetivos estratégicos que incorporam ou refletem os 7 eixos, as 36 diretrizes e as 700 resoluções da 11ª CNDH, a saber:

Eixos orientadores:

Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil;

Desenvolvimento e Direitos Humanos;

Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades;

Segurança Pública,

Acesso à Justiça e Combate à Violência;

Educação e Cultura em Direitos Humanos;

Direito à Memória e à Verdade.

A DUDH afirma ainda em seu preâmbulo que o “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. (ONU, 1948).

A Declaração Universal foi o ponto de partida para a construção do sistema de direitos humanos das Nações Unidas e é o ponto de referência para todos os outros tratados internacionais. O requisito inicial foi a elaboração de um tratado internacional, que legalizaria o conteúdo da Declaração Universal (HEINTZE, 2010, p. 32).

Sendo assim, definem-se, neste capítulo, medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais.

O Programa traz como princípio norteador a universalização de direitos de forma permanente, através da inserção do estudo do assunto nas escolas, na esfera do ensino fundamental, médio e superior, seja na forma de disciplinas, projetos, ações sociais, cursos de extensão, etc. O rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social abarcam crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros (BRASIL, 2010).

O PNDH-3, traz também a EDH como forma de produção de uma sociedade que seja igualitária, vai além do direito da educação permanente e de qualidade.

Trata-se de um mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2010, p. 150).

Porém, o que pode ser observado é que grande parte das tentativas de implementação de políticas educacionais voltadas para a violência estão associadas à repressão como forma de combate do fenômeno e não são baseadas na reflexão do sujeito e na educação como forma preventiva, para que os cidadãos exerçam criticamente as relações sociais, porém baseadas na boa convivência em busca construção de uma sociedade com senso de respeito, afeto e empatia.

Nesse contexto de lutas e movimentos de grupos, historicamente, as declarações sobre os direitos foram tomando forma.

É sob o impulso dinâmico desses movimentos que os Direitos Humanos se fortalecem, erguendo como bandeira a democratização permanente do Estado e da própria sociedade. É deles, também, que o Estado vem colhendo crescentemente demandas e exigências para incorporá-las a sua ação programática nas diferentes políticas públicas. O reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos no ordenamento social, político e jurídico brasileiro resultam de um processo de conquistas históricas, que se materializaram na Constituição de 1988. Desde então, avanços institucionais vão se acumulando e começa a nascer um Brasil melhor, ao

mesmo tempo em que o cotidiano nacional ainda é atravessado por violações rotineiras desses mesmos direitos (BRASIL, 2010, p. 15).

Nessa perspectiva, é necessário entender que as Declarações relacionadas aos DH são instrumentos importantes porque contam que, ao longo do tempo e da história, traços que marcaram uma trajetória de realização destes direitos, resultantes da luta por reconhecimento de grupos excluídos, tais como MST, LGBT, movimento negro, etc, frente à esfera pública, o que para Alain Touraine apud Malfatti, 2011, p. 219, "constituem o fermento da ação social."

Sabe-se que os direitos são resultado de uma significativa evolução que veio acompanhada de intensas e expressivas características de transformações sociais. Vários foram os avanços nesse reconhecimento de direitos, até os dias atuais.

Moehlecke (2010) declara que:

As primeiras declarações de direito do mundo moderno funcionaram como instrumentos destinados a refrear o poder absoluto e autocrático, valorizando uma concepção individualista de sociedade, em que, o indivíduo, dotado de um valor em si, tinha precedência em relação ao Estado (MOEHLECKE, 2010, p. 18).

É necessário reconhecer a importância do PNDH, pois é um marco no desenvolvimento do campo legal dos DH no País, mas se olharmos a distância, que só aumenta, entre o que está proclamado e o que de fato se realizou, ou está em vias de se realizar, só podemos nos espantar com a distância que se avoluma entre as intenções e a realidade.

Contudo, como bem afirma Flores (2009, p. 71), "não podemos entender os direitos humanos sem vê-los como parte da luta de grupos sociais empenhados em promover a emancipação humana". Ou, seja, é importante reconhecer a importância sócio-histórica na construção dos DH e reconhecer ainda as lutas contra a exploração, o preconceito e a discriminação, questões que podem dar causa ao apequenamento do indivíduo.

Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo especial, por meio de práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicações de grupos, minoritários (indígenas) ou não (mulheres) que de um modo ou de outro restaram tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas. (FLORES, 2009, p. 71)

Neste contexto histórico de lutas, surge uma concepção crítica dos DH, para a qual, não obstante, é importante a educação, no sentido de discutir e explicitar atitudes e valores na escola, para que não sejam legitimadas na educação injustiças, desigualdades e diferenças que são frutos de uma sociedade violenta e desigual. Sendo assim, observa-se o papel significativo, primordial e essencial que a educação tem para a população.

Simões e Ribeiro (2014), trazem essa importância de maneira clara:

A discussão dos direitos humanos na escola tem impactos na sociedade que podem ir além de questões de discriminação e desigualdades. A educação tem enorme poder de influenciar mudanças sociais significativas, especialmente a sociedade brasileira, que passou décadas sob o jugo da violência, da tortura e da ameaça, carregando ainda hoje essas marcas. Neste sentido, a educação insere sua relevância dentro do contexto de uma sociedade permeada por violências de diversas naturezas, como a estrutural e a criminalidade urbana (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p. 29).

Ainda para os autores:

Na medida em que as sociedades humanas se transformam, novas realidades surgem e exigem um entendimento social e uma regulamentação própria para essas necessidades. Desse modo cabe ao Estado normatizar, através da legislação, a vida em sociedade tal qual ela é, evitando conflitos e disciplinando o bom convívio dos indivíduos agrupados. Entretanto, a lei é abstrata e não acompanha a rapidez com que se desenvolvem as transformações sociais. É nesse contexto então, que cabe à escola, antecipar o reconhecimento da diversidade presente nesta mesma sociedade, a fim de se evitar discriminações e desigualdades e a fim de que o bom convívio ocorra, não só porque é regido por lei e sujeito à punição em caso de descumprimento, mas porque deveria ser praticado espontaneamente pelas pessoas, como parte de sua cultura e hábitos sociais (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p. 29).

Somente se preservará a dignidade humana, numa sociedade que prima pela liberdade, igualdade, fraternidade e solidariedade entre as pessoas, ou seja, numa sociedade que tenha superado, de alguma forma, as características atuais do capitalismo neoliberal, porém são conceitos que ainda nos parece abismáticos em relação à realidade.

Além disso, nessa perspectiva crítica, um dos objetivos da EDH sob o olhar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, é “proporcionar uma formação cidadã e emancipadora, que promova condições para que os sujeitos

possam se posicionar criticamente diante da realidade, dialogar, questionar, aprender no conflito e na proximidade” (ALMEIDA; REIS, 2018, p. 55).

Apesar disso, a educação é desafiadora no contexto da semiformação, conhecida por Adorno como *Halbbildung* que se dá “quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela indústria cultural, encontrando as bases para a consolidação do que constitui o processo de semiformação, o qual desarticula as condições subjetivas que possibilitam a efetivação do caráter emancipatório da formação”. (BANDEIRA, OLIVEIRA, 2012, p.225).

O grande desafio no âmbito educacional hoje, à luz do pensamento de Adorno, é “a crítica da semiformação, tal como se apresenta na sociedade contemporânea, como possibilidade de fazer emergir uma formação cultural que venha a contribuir para a ampliação dos horizontes formativos”. (BANDEIRA, OLIVEIRA, 2012, p.225). A escola não é aberta ao debate e, apesar do contraditório, é de grande importância afirmar o ideal de direitos e garantias de forma positivada, em leis específicas; contudo, ainda mais fundamental é tomar tais ideais de forma negativa, lidando com os medos, conflitos e divergências quando aparecem.

3 REFLEXÕES SOBRE *BULLYING*

“A Educação em Direitos Humanos é muito mais que uma aula nas escolas ou um assunto para um dia; é um processo para dotar as pessoas de todos os instrumentos que elas necessitam para viver com segurança e dignidade”.

- Kofi Annan -

3.1 introduzindo e conceituando o termo *bullying*

Nos últimos anos, o *bullying* nas escolas é assunto de grande repercussão em vários ambientes, inclusive no midiático, especialmente na internet, e que causa preocupação nos educadores, pais e em quem sofre tal violência. Essa repercussão tem mobilizado, ainda que timidamente, algumas esferas dos governos, dando suporte e alavancando iniciativas para que sejam criadas ações e políticas públicas de educação anti*bullying*, visando sempre um ambiente escolar pautado na paz, no respeito às diferenças e na boa convivência dos indivíduos. Como exemplo podemos citar a Lei do *bullying*, Lei nº 13.185/2015, que foi criada em razão da necessidade emergencial das instituições de ensino criarem e aplicarem um efetivo programa de combate à violência sistemática.

No mesmo sentido, em meados de maio de 2018, a LDB alterou significativamente o artigo 12 através da inserção dos incisos IX e X da Lei nº 13.663, que tem como propósito reafirmar a obrigatoriedade da implementação do Programa de Combate ao *Bullying* como política de *compliance* escolar.³ Importante assim, diante da ideia de se cobrar o cumprimento de regras e protocolos, as escolas devem/deveriam ter meios para conhecer, implementar e manter tais regras.

Dessa maneira, em meio à criação de regras, leis, declarações e normativas, torna-se ainda mais importante tratar a questão do *bullying* sob a perspectiva de uma teoria crítica dos DH, abordando, apontando e analisando as contradições. O que ocorre é que a sociedade e a própria escola são discriminatórias, competitivas,

³ As atividades de *compliance* escolar são a necessidade de adequação às leis, normas e procedimentos, internos e externos, exigindo-se verificação permanente de aderência, eficácia e efetividade das atividades escolares desenvolvidas por e para docentes, discentes, responsáveis legais, bem como pelas equipes transversais (administração, limpeza, manutenção, recursos humanos, transporte, alimentação, marketing, tecnologia, jurídico e financeiro).

e desiguais, estimulando a competitividade entre os pares e a luta com todas as forças para que uns sejam melhores que os outros, e essa é a realidade que se reproduz por meio da educação. As teorias críticas consideram que é mais importante reconhecer essas contradições, que culminam em violência, disputas e tensões, do que afirmar simplesmente a paz.

Diante disso, uma EDH inspirada pelas reflexões das teorias críticas na educação propõe o esclarecimento do indivíduo, reconhecendo no projeto iluminista suas contradições. Adorno (1995) faz menção sobre a importância do conhecimento através do esclarecimento, porque tem condão de promover a cidadania. Contudo, revela também a outra face da questão: ele pode provocar a barbárie, porque estimula a competição.

Considera-se o *bullying*, portanto, uma das manifestações de violência em um contexto em que a escola, de várias maneiras, produz e reproduz violências sociais. O *bullying* é tema de estudo e interpelação de muitos autores das áreas da psicologia, educação, direito, filosofia, sociologia, dentre várias outras.

O bullying envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas – adotadas por uma ou mais pessoas contra outra – que acontecem sem motivação evidente, causando dor e angústia. Quando executado na escola, resulta em comprometimento da aprendizagem, da vontade de estudar e de todo o ambiente educativo (CAMPOS; JORGE, 2010, p. 107).

O significado de *bullying* decorre dos atos de agredir, intimidar, atacar e, no Brasil, ainda não foi encontrada uma palavra que representasse de forma genérica o fenômeno, de tal forma que fosse conhecida universalmente como é o caso de “*bullying*” (CAMPOS; JORGE, 2010).

A ABRAPIA que infelizmente fechou suas portas por falta de recursos depois de quase duas décadas defendendo o direito das crianças à infância, realizou uma pesquisa muito significativa sobre *bullying* entre 2002 e 2003. Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da PETROBRÁS e em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

No Brasil, o termo é frequentemente usado em traduções apresentando o significado de “intimidação”. Trata-se, porém, de um comportamento agressivo e violento e repetitivo, realizado individual ou coletivamente (grupos) que consiste, intencionalmente, em agredir a vítima, pelas formas: verbal, física, social, emocional, moral, ou psicológica, material sexual, e/ou virtual (LINHARES; MARTINEZ, 2011, p. 83).

É fácil notar que essa forma específica de violência continua a ocorrer de modo corriqueiro, apesar de até mesmo a ONU ter chamado a atenção sobre a necessidade de lidar com o problema, atacando as várias formas pelas quais a educação poderia lidar com a desigualdade. Marcada por esse histórico de fomento e facilitação de ensino dos DH, podemos citar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.⁴

As prioridades programáticas da UNESCO no país se definem pela identificação dos desafios conjunturais brasileiros, no quais a Organização fundamenta seus objetivos estratégicos para cada uma de suas áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais e cultura (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017).

A UNESCO, com sede em Paris, atua nos campos da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação – e disponibilizou, em 2004, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. A entidade desempenha um papel importante na busca pela igualdade e a promoção dos DH, tendo como objetivos de médio prazo:

Diminuir progressivamente as desigualdades sociais no país, por meio da promoção dos direitos humanos individuais e coletivos. Objetivos de médio prazo:

1. Difundir conhecimentos e boas práticas de transformações sociais como base para a elaboração e a implementação de políticas públicas em prol da erradicação da miséria, da redução da pobreza e da inclusão social.
2. Ampliar o respeito aos direitos humanos no país, com políticas consolidadas de combate ao racismo e à discriminação, assim como fortalecer as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na vida social e no mercado de trabalho.
3. Promover políticas de prevenção à violência urbana e de promoção da segurança humana, especialmente nas grandes áreas urbanas e metropolitanas do país.
4. Fomentar o debate sobre desafios éticos e sociais emergentes, em especial bioética, e promoção dos valores de cultura de paz, respeito à diversidade e tolerância (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2013, p. 17).

Em linhas gerais, a UNESCO contribui fortemente com as ações de promoção do cidadão tendo traçado como resultados esperados:

⁴ UNESCO significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 31 jan. 2018

1. Promover valores sociais e práticas de cultura de paz.
2. Expandir práticas de redução da violência no ambiente escolar, em especial entre os jovens, com crescente envolvimento da comunidade escolar e compartilhamento dessas práticas no âmbito da cooperação Sul-Sul.
3. Promover valores universais dos direitos humanos, por meio da educação formal e não formal, incluindo o fortalecimento de instâncias governamentais ou consultivas atuantes na área.
4. Incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, com total respeito à sua condição e com a coerente adaptação que se necessite.
5. Eliminar de todas as formas de discriminação, em especial o racismo e a desigualdade de gênero.
6. Consolidar políticas de respeito ao pleno exercício da cidadania.
7. Fomentar o debate no campo da bioética e dos princípios éticos, tanto para a vida e a educação profissional, quanto para as relações interpessoais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2013, p. 17-18).

E por fim, como desafios propostos pela UNESCO, podemos citar:

1. Erradicar a pobreza resiliente no país, especialmente nas regiões consideradas “bolsões” de pobreza.
2. Promover os direitos humanos e o respeito à diversidade, de maneira especial nas populações mais vulneráveis.
3. Promover ações de inclusão social, em especial prevenção à violência, esporte e empoderamento da juventude.
4. Fortalecer o pleno exercício da cidadania e ampliar o controle social sobre políticas públicas, apoiando conferências nacionais, conselhos e outros instrumentos de participação política.
5. Ampliar parcerias e redes institucionais, em particular com o setor privado e a academia, no sentido de realizar o mandato da UNESCO na área de Ciências Humanas e Sociais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2013, p. 18).

A UNESCO desenvolve relevantes investigações e pesquisas na área de Violência no Brasil. Tais iniciativas e intenções só poderão ter alguma efetividade se houver a construção gradativa de condições favoráveis à redução da violência e desigualdade por meio da educação, o que poderia prevenir o *bullying* no ambiente escolar.

Para Machado Junior (2016):

Uma das grandes forças propulsoras para o desenvolvimento das pesquisas sobre violência escolar e da crescente atenção dada ao *bullying* parece-nos estar relacionada às ações da UNESCO no Brasil, voltadas à juventude e violência (MACHADO JUNIOR, 2016, p. 96).

Desta feita, a UNESCO tem como objetivo contribuir para o debate acerca do *bullying* e dar atenção ao entorno do ambiente escolar, em especial no brasileiro.

Não se tem registros de que o termo *bullying* tenha sido adotado de forma diferente no Brasil ou traduzido para a língua portuguesa. “Além de ser uma forma de igualar e uniformizar o fenômeno em nível mundial de forma única, ainda não se conseguiu identificar um termo no Brasil que caracterizasse adequadamente o *bullying*” (RISTUM, 2010, p. 95).

Sobre o tema, Fante (2005) afirma que o *bullying* é o tipo de violência mais incidente nas escolas e seu estudo se iniciou na Suécia, na década de 1970. O fenômeno ficou conhecido por todo o mundo com tal nomenclatura, apesar de ser antigo, e é de conhecimento mundial. “O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa” (FANTE, 2005, p. 35).

O assunto, apesar de comum nos debates acadêmicos, requer uma atenção especial e a todo momento ganha ingredientes novos, até mesmo diante da constante mudança e evolução da tecnologia e das redes sociais, o que foi a porta de entrada para o *cyberbullying*, que está cada vez mais evidente.

Ainda para Ristum (2010):

Conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras (RISTUM, 2010, p. 96).

Desta feita, pode se observar que o *bullying* possui características peculiares com relação a outros tipos de violência, pois de acordo com grande parte da literatura da área educacional, o ato sempre é visto como intencional e envolve atitudes agressivas que causam dor ao agredido.

No mesmo sentido, Sposito (2001 apud GOMES; REZENDE, 2011) complementa as lições apresentadas anteriormente:

A preocupação com a violência no ambiente escolar, segundo Sposito (2001), emergiu nos estudos acadêmicos brasileiros a partir da década de 1980, ou seja, parece que a preocupação com uma educação contra a violência é ainda muito recente no Brasil – apenas 26 anos. Mas, de fato, a história da educação no Brasil, comparada com o Velho Mundo, é recente.

Segundo Sposito (2001), o estudo da violência escolar parte da análise das depredações e danos aos prédios escolares e chega ao final da década de 1990 e início dos anos 2000 com o estudo das relações interpessoais agressivas, envolvendo alunos, professores e outros agentes da comunidade escolar (SPOSITO, 2001 apud GOMES, REZENDE, 2011, p.113).

A violência se faz presente de várias formas em nossas vidas, crescendo num ritmo acelerado e com dimensões que muitas vezes parecem incontroláveis. Contudo, é fundamental construir uma visão crítica sobre o assunto, a partir do conhecimento profundo das raízes e da verdadeira dimensão da violência e do *bullying*.

A imagem a seguir mostra uma charge do conhecido personagem Armandinho, no qual o cartunista exprime um exemplo de uma das formas de como a violência *bullying* pode ser manifestada no cotidiano escolar.

Figura 1 - Charge Armandinho



Fonte: Beck (s.d.).

Contudo, não tratamos aqui de caracterizar ou buscar estereótipos para que de alguma forma seja classificado ou dizer algo da agressão, mas sim, a importância de fazer referência que não se trata de culpar agressores, vítimas ou testemunhas, mas de compreender as complexas relações que existem entre uma sociedade violenta, uma educação que reproduz violências e atos violentos praticados por sujeitos cuja educação não permitiu a eles desenvolverem outras formas de lidar com certas emoções que não pela reprodução de ações violentas.

Tais ações, na perspectiva do referido estudo, nos remetem às violações na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais etc, visto que os conflitos se dão justamente em virtude de desigualdades sociais justificadas por estereótipos que estigmatizam pessoas ou ações, que o indivíduo preconceituoso não tolera. De

acordo com o PNEHD (2004), essa violência, fruto da intolerância, pode ser vista sob a forma de discriminações dirigidas à orientação religiosa, pertencimento étnico-racial, territorial, características físicas individuais, orientação de gênero, orientação sexual, nacionalidade, opção política, dentre outras o que demonstra a desarmonia entre o que é instituído no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.

De acordo com Antunes (2008, p. 70):

Aquelas pessoas, chamadas 'vítimas', e seu pertencimento a determinados grupos com caracterizações específicas, ou seja, fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e os indicativos da função psíquica para aqueles considerados agressores, à primeira vista parecem aproximar o *bullying* de um preconceito que foi estudado durante a década de 1940 pelos pesquisadores da Escola da Frankfurt em decorrência do nazismo.

Antunes; Zuin (2006, p.5), apontam que os agressores avaliam os agredidos a partir de preconceitos: o agressor produz o ato violento como consequência de necessidades psíquicas que projeta sobre o agredido, ou seja, tem relação com necessidades do agressor preconceituoso do que às próprias características do sujeito agredido.

O preconceito, conforme Crochik apud Antunes; Zuin é visto da seguinte forma:

[...] atenta para o fato de que para ele exista é necessário que se somem às características do indivíduo fatores de seu processo de socialização, e, embora a manifestação do preconceito seja individual, pois responde às necessidades individuais, ele "surge no processo de socialização, como resposta aos conflitos gerados nesse processo (ANTUNES;ZUIN, 1995, p. 5)

Do mesmo modo, Adorno & Horkheimer apud Antunes; Zuin, acreditam que a reprodução da violência é uma forma do agressor se "livrar dos impulsos que ele não admite como seus, por ter introjetado os valores autoritários da cultura, e, embora lhe pertençam, os atribuiu – de maneira fantasiosa – ao outro".(ANTUNES; ZUIN, 2006, p.7)

Diante das várias facetas dessa intolerância, o *bullying*, muitas vezes é visto como algo motivado e relacionado a aspectos estéticos, através da intolerância ao que desvia do estereótipo corporal, do "padrão" que é criado pela sociedade fruto das relações de competitividade e individualismo.

Antunes e Zuin trazem ainda que

É na medida em que esse antagonismo, entre os desejos do id e as normas da cultura, torna-se cada vez mais insuportável ao ego, que a agressividade para com o outro, mediada pela projeção como mecanismo de defesa, apresenta-se como manifestação material do preconceito. (ANTUNES; ZUIN, 2006, p. 6)

Ou seja, o sujeito atribui ao agredido qualidades e características que não são dele, sinônimos de qualidades consideradas tabus ou estereótipos sociais.

Horkheimer e Adorno, (1985 apud Crochík, 2012), revela que a perseguição aos que parecem frágeis é marca frequente em diversas formas de preconceito, fenômeno esse que compõe boa parte da violência existente em diversas épocas e em distintos lugares (ver Horkheimer e Adorno, 1985).

Da mesma forma, Crochík (2011) traz que o preconceito, que não é inato e que tem como um de seus elementos o estereótipo, é uma ilusão que pode ser adquirida antes de qualquer experiência tida pelo indivíduo como mecanismo de defesa.

Partindo desse ponto, as escolas possuem papel importante para a consolidação de direitos e de autonomia do indivíduo.

As escolas deveriam funcionar como espaços de proteção e emancipação na vida dos alunos, ao trabalhar com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, produzidos historicamente pelo gênero humano, em suas diferentes dimensões. (FRANCISCO, COIMBRA, 2015, p. 193)

Mas nem sempre é assim. Reconhecer e lidar com as diferenças faz parte do processo de educar por meio de ações que levam a processos autônomos de conhecimento e fortalecem a criação de uma sociedade de indivíduos comprometidos com o bem comum. Isso possibilitaria, como afirma Vivaldo, (2015, p. 110), a “superação da tradicional visão liberal sobre educação e cidadania”, ou seja, pensar no cidadão não como um indivíduo isolado, mas como sujeito em sua coletividade.

3.2 *Bullying* e o enquadramento na legislação brasileira

Como consta no item anterior, o *bullying* afeta os indivíduos no contexto escolar de tal forma que merece ser estudado na busca de soluções para que a escola possa se opor a uma sociedade fundamentalmente desigual e violenta, tanto pela denúncia e compreensão crítica do que produz a violência na sociedade, como pela valorização de ideais de respeito, igualdade e paz. Sendo assim, cabe adentrarmos essa violência sob o respaldo legal, na tentativa de uma sociedade justa. “O *bullying* tem despertado o interesse de inúmeros profissionais, além dos ligados diretamente à educação” (CARVALHO; MOREIRA; TELES, 2017, p. 35).

Inicialmente, a matéria tem tratamento constitucional. A Constituição Federal de 1988 prevê como fundamento da República Federativa do Brasil o princípio da dignidade da pessoa humana, segundo o qual o homem deve ser respeitado e protegido em sua própria existência. O artigo 5º da Constituição Federal (CF) determina que são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito à indenização, em caso de dano material ou moral decorrente da violação de tais direitos.

Mais adiante no tempo pode ser vista a Lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe os direitos específicos a essa parte da população, garantindo prioridade e zelo pelo bem-estar, dentre os inúmeros direitos ali previstos. É importante apontar também os direitos referentes à proteção integral da criança e do adolescente que estão definidos de forma clássica, na referida lei. Cabe reproduzir o artigo 3º do ECA:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Importante mencionar que o ECA traz dentre seus dispositivos legais a primazia no interesse que a criança e o adolescente possuem seja em qual esfera de seu interesse for. O mesmo diploma legal versa também sobre o direito à Liberdade, ao Respeito, à Dignidade e à educação, dentre outros. Nos seguintes artigos está escrito:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, **ao respeito e à dignidade como pessoas humanas** em processo de desenvolvimento e

como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Como também no artigo 18 da referida legislação: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. (ECA, 1990, p. 4). Desta forma, observa-se a obrigação de respeito frente aos direitos da criança e adolescentes, perante qualquer ameaça ou violação. Contudo, ainda segue como um desafio na maioria dos casos, no contexto frágil da nossa democracia, como pode ser visto na área da educação por exemplo, milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, e ainda estamos muito distantes de garantir a qualidade necessária para os que a frequentam.

O princípio da dignidade humana, oriundo da filosofia moral kantiana, está na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 em razão justamente das violações brutais e fatais ocorridas na Segunda Grande Guerra, afinal as atrocidades da guerra e o genocídio de milhares de pessoas acarretaram em esforços para evitar tragédias semelhantes no futuro da humanidade. Ou seja, a afirmação positiva do direito, ocorreu somente após sua negação radical. A dignidade humana é um desejo e uma aspiração; sua presença sob a forma de lei é importante, como elemento que pode ajudar nas lutas sociais pela consolidação de algo que queremos, mas que ainda não temos.

E ainda, no artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p.64). Isto posto, o ECA escolta o que a CF dispõe, sendo que essa educação, dever da escola, não se resume apenas em ensinar matérias propedêuticas, baseadas na matriz curricular, mas também ensinamentos trazidos para o efetivo exercício da cidadania, objetivando um cidadão mais que preparado para o mercado de trabalho, mas um cidadão crítico, pensante e que entenda e respeite a sociedade nas suas diferentes culturas, religiões, crenças e orientação sexual.

Para que isso acontecesse de fato seria necessário que a escola se organizasse de forma bastante diversa do que acontece hoje, inserindo reflexões do que ela faz/faria em relação ao *bullying*.

A escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdos, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizado e vivências cidadãs e democráticas, e, quando se fala na defesa, na efetivação e na universalização dos direitos humanos, precisa-se considerar os seres humanos/alunos como seres sociais, inseridos em uma organização social, na qual devem ser asseguradas as condições para que eles se desenvolvam e vivam com dignidade e igualdade (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 34).

Para tanto, Zluhan e Raitz (2014, p. 33) entendem que “não se pode imaginar um projeto de EDH único e inflexível, que deva ser aplicado uniformemente nas diferentes realidades sociais brasileiras”, veja porquê:

Para se pensar em uma escola democrática e cidadã, é preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos do ensino. A escola atual tem demonstrado que não está dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados à repensá-las (ZLUHAN, RAITZ, 2014, p. 33)

Nesse panorama, é importante entender, como afirmam as referidas autoras, que esse conceito de igualdade não se dá pelo fato das características físicas, psicológicas ou intelectuais serem iguais, nem mesmo pelos mesmos hábitos e costumes, senão, pelas diferenças culturais, raciais, etc, que existem entre os povos, pois mesmo que existam essas diferenças, os seres humanos devem ser iguais em direitos (ZLUHAN, RAITZ, 2014, p. 33).

A educação é, no entanto, conforme dispõe o citado art. 205 da CF e art. 4º, caput, do ECA, tarefa que não pode ficar apenas a cargo da escola, mas também deve ser desempenhada pela família e pela comunidade, que para tanto precisam se integrar e articular (CF. arts. 4º, caput e 86, do ECA), cabendo ao Poder Público sua promoção, em todas as esferas (inclusive via Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e de Educação). A participação da comunidade no processo educacional, prevista pelo art. 205, da CF, é também estimulada pela LDB (BRASIL, 1990). Contudo, mesmo a Sociedade Civil tendo papel decisivo e de extrema importância para a implementação da Lei, existe ainda uma baixa participação na vida pública para cobrar a efetivação do ECA.

Nessa ótica de direitos, não menos importante, contudo tratado de uma forma mais genérica, é necessário destacar os direitos contidos na Constituição da República Federativa do Brasil, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata, de forma universal, dos DH do cidadão para que todos vivam com dignidade;

além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é o pilar da educação no Brasil. O Estatuto da Criança e Adolescente prevê claramente os direitos da criança e do adolescente e as respectivas responsabilidades para que estes sejam efetivados de forma integral:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.1).

No mesmo diploma legal é deliberado no artigo 70 que “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990, p.11). Desta feita, pode-se perceber que a legislação contempla de forma integral o conjunto de direitos dirigidos às crianças e adolescentes previstas constitucionalmente e em legislações esparsas. Partindo desse ponto, Albino e Terêncio (2012) dissertam sobre a dignidade da pessoa humana:

Considerando que a educação está inserida na categoria de direito fundamental, porquanto se trata de elemento indissociável ao exercício da cidadania e da dignidade da pessoa humana – fundamentos do Estado brasileiro –, o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso do processo educacional deve ser assegurado às crianças e aos adolescentes de maneira indiscriminada e universal (ALBINO; TERÊNCIO, 2012, p. 12).

O assunto *bullying* trouxe ainda mais repercussão no ano de 2015, pois não existia no ordenamento jurídico até então, uma legislação específica que abordasse o tema e, com a finalidade de combater essa prática, foi promulgada em 6 de novembro de 2015 a Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) e que o tornou mais retratado pela mídia e pela rede escolar, em virtude de trazer normas específicas e ainda algumas classificações, descrições de práticas, objetivos e medidas que devem ser adotadas, inclusive pelas instituições de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas, para assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática, em suma, contra o *bullying*. No contexto da Lei:

Considera-se intimidação sistemática *bullying* todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Caracteriza-se a intimidação sistemática denominada *bullying* quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, pilhérias.

O ambiente escolar, apesar de produzir formas de socialização com e pela violência, tem como desafio contemporâneo lidar com esse tipo de violência que é denominada *bullying*. “De um ponto de vista sócio-antropológico o fenômeno *bullying* emerge das ações discriminatórias por vezes dissimuladas, tratando-se de um tipo de exclusão social capaz de oprimir, intimidar e machucar gradativamente” (GUARESCHI, 2008 apud SOUSA, 2012, p. 1).

No mesmo sentido, Linhares e Martinez, trazem o *bullying*:

Por esse caminho, entende-se que o fenômeno é compreendido como um desejo, uma definição que, no entanto, não se sustenta, pois há uma enorme distância entre desejar a ocorrência de algum mal a alguém e praticar esse mal. Ressalte-se, no entanto, que suas manifestações mais comuns são, dentre outras: colocar, excluir, aterrorizar, dominar, bater, ferir (LINHARES; MARTINEZ, 2011, p. 82).

Sendo assim, o Estado a fim de assegurar uma cultura de respeito às diferenças junto aos alunos, implementou o Programa de Combate ao Bullying, que tem por objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.

Os objetivos do Programa de Combate ao *Bullying* estão descritos no art. 4º da referida lei e são, basicamente:

- I. prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II. capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III. implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV. instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

- V. dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI. integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII. promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII. evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- IX. promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015).

Como parte desse programa, a lei atribuiu às instituições, onde a prática da intimidação sistemática é frequentemente verificada, o dever de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e ao *bullying*. É o caso dos estabelecimentos de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas (BRASIL, 2010).

Foi publicada em 14 de maio do presente ano, a Lei 13. 663/2018, que altera o artigo 12 Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil e reforça a responsabilidade da escola e dos professores frente ao *bullying*, o que não substitui a Lei do *Bullying*, Lei 13.185/2015, que tem como condão a promoção de uma cultura de paz dentre as incumbências das funções dos estabelecimentos de ensino, a saber:

Art. 1º O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos IX e X:

Art. 12

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (NR) (BRASIL, 2018).

Sendo assim, fica evidente que a prática dessa violência é vedada de todas as formas e que as legislações têm caráter preventivo e de combate.

Procurar encarar a violência escolar de forma a compreender a sua manifestação, propor formas de interação social para evitar novas incidências e conscientizar os envolvidos na prática do *bullying* sobre os efeitos danosos que estas ações podem provocar são alguns dos mecanismos que o Estado e a escola poderão lançar mão para evitar novos casos (CARVALHO; MOREIRA; TELES, 2017, p. 35).

Assim, a escola e o Estado exercem importante papel na busca, construção e consolidação dos direitos e luta pela superação da violência. É importante

reconhecer, entretanto, que esse papel é ambíguo, já que a existência de legislação específica sobre o tema, assim como a previsão de práticas de prevenção e sanções, não modifica essencialmente o caráter de reprodução de várias formas de violência social pela escola e pelo Estado.

3.3 Formas de prática do *bullying*

De acordo com a Cartilha: *Bullying - justiça nas escolas*, emitida pelo Conselho Nacional de Justiça do ano de 2010, as formas de *bullying* são:

Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”)
 Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima);
 Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar);
 Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar);
 Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.) (SILVA, 2010, p. 7).

Para ilustrar melhor as formas de incidência do *bullying*, podemos notar abaixo relatos do *bullying* em três diferentes formas:

- Formas de *bullying* escolar relatadas em estudos estrangeiros: foram relatados nos estudos estrangeiros os seguintes itens:
 - Bater, empurrar, dar murros ou pontapés Roubar objetos
 - Amedrontar
 - Xingar de ‘nomes feios’/dizer palavrões
 - Falar mal do colega ou de aspectos de seu corpo ou sua cor de pele
 - Não falar com (ignorar) o colega
 - Insultar
 - Rejeitar
 - Ridicularizar, caçoar, zombar
 - Impedir de participar de jogos ou atividades
 - Extorquir dinheiro, com ameaças
 - Obrigar, com ameaças, a participar de situações de caráter sexual
 - Intimidar
 - Quebrar ou estragar objetos
 - Esconder objetos

- Ameaçar com armas
- Colocar apelidos
- Dizer coisas falsas
- Ameaçar, pegar ou contar algo
- Gritar, berrar
- Levantar falsos rumores
- Aproximar-se de alguém por vingança
- Mandar cartas anônimas
- Criticar roupas
- Chatear
- Fazer críticas raciais
- Excluir

Fonte: Beaudoin e Taylor (2006); Pereira (2008); Martins (2005); Rodríguez e Fernández (2007); Boulton e Underwood (1992).

- Formas de *bullying* escolar relatados em um estudo brasileiro realizado em escolas do Rio de Janeiro:
 - Colocar apelidos
 - Ofender
 - Zoar
 - Gozar
 - Encarnar
 - Sacanear
 - Humilhar
 - Fazer sofrer
 - Discriminar
 - Excluir
 - Isolar
 - Ignorar
 - Intimidar
 - Perseguir
 - Assediar
 - Aterrorizar
 - Amedrontar

- Tiranizar
- Dominar
- Agredir
- Bater
- Chutar
- Empurrar
- Ferir
- Roubar
- Quebrar pertences

Fonte: Abrapia (2000).

Podemos observar tanto no relatos internacional quanto no nacional, que as situações de *bullying*, apesar de haver algumas divergências nas narrativas quanto às formas de intimidação e agressão, de forma genérica, possuem basicamente as mesmas particularidades. Os três quadros apontam resultados de estudos em diferentes locais, contudo, observa-se que as violências apontadas são semelhantes e as ações que se relacionam com o *bullying* vivido pelas crianças e adolescentes estão presentes no ambiente escolar.

Importante destacar que esses estudos citados acima foram elaborados em uma época na qual o clima cultural era de condenação quase unânime ao *bullying*. Atualmente as preocupações passam a serem outras, como por exemplo, a polêmica sobre o hino nacional, que obriga o estudante a executar o hino e que as escolas voluntariamente filmassem os alunos cantando. Isso coloca em segundo plano a violência cotidiana no contexto escolar.

3.4 O contexto escolar e a escola frente à violência denominada *bullying*

Como já pudemos ver no decorrer do trabalho, a sociedade é composta por diferentes indivíduos que estabelecem entre si relações de competição, existindo em virtude dessas divergências conflitos que muitas vezes acarretam em violência direta. Mas, o que definiria o conceito de violência? De acordo com o Dicionário Priberian on line (2010) apud Oliveira; Gomes:

s.f.1. Estado daquilo que é violento. 2. Ato violento. 3. Ato de violentar. 4. Veemência. 5. Irascibilidade. 6. Abuso de força. 7. Tirania; opressão. 8. Jur. Constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação.

Como podemos observar o conceito é amplo, sendo possíveis várias conotações. No cenário escolar não é diferente, pois podemos identificar várias formas de violência, desde as mais diretas até formas sistêmicas que envolvem a natureza da instituição, de sua arquitetura e modelo organizacional. Isso não quer dizer que a escola seja somente um espaço que reproduz o que está na sociedade. A escola tem grande importância para possíveis resistências e críticas à violência, uma vez que possui o condão de promover estratégias para que ocorram significativas mudanças no contexto escolar que contribuem para o crescimento pessoal do indivíduo.

Schuchardt (2012) afirma o importante papel da escola no processo de socialização, para o bom convívio em sociedade.

Sendo a escola um espaço de socialização, deve-se refletir sobre suas práticas pedagógicas em relação ao *bullying* e como cada um dos envolvidos na relação educativa desenvolverá seu papel e suas funções na realização dessas ações (SCHUCHARDT, 2012, p.15).

É importante ressaltar que, “embora a escola possa refletir desigualdades estruturais, ela não se resume a um mero instrumento de reprodução, uma vez que possui também autonomia em relação à sociedade na qual está inserida” (CANDAU, 2003, p. 29).

Acreditamos no potencial de mudança da escola e em um tipo de educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, na perspectiva da construção da igualdade, e que a promova positivamente, através de práticas pedagógicas democráticas (CANDAU, 2003, p. 30).

Em síntese: a formação escolar é sempre, ao mesmo tempo, uma formação com valores, e o reconhecimento dessa sua dimensão, implica que não se pode pretender ensinar apenas conteúdos. A LDB reconhece isso. Ela tem também importante papel no desenvolvimento dos valores morais e éticos do indivíduo, através da conscientização e articulação da escola e da comunidade, norteando suas ações na busca de um indivíduo crítico e reflexivo.

A escola precisa transformar-se, proporcionando não apenas conhecimentos e metodologias tradicionais, mas questionando sua própria cultura – escolar – a fim de romper com seus preconceitos sobre possibilidade de aprendizagens e sobre valores e comportamentos das referidas crianças e adolescentes. Praticar educação em e para Direitos em Educação na escola significa que esta deve ter capacidade de trabalhar com segmentos socioculturais que ela ainda não foi capaz de reconhecer ou lidar (BRASIL, 2009, p. 14).

Na perspectiva da democratização da sociedade, apesar dos vários movimentos contrários, podem ser verificadas várias tentativas com a finalidade da efetivação dos DH, na busca por valores indispensáveis para a diversidade cultural, considerando acima de tudo, a dignidade da pessoa humana. “Valores como igualdade, liberdade e diversidade humana, conceitos em disputa, são referências incompletas que podem servir de eixos articuladores na qualificação das práticas educativas em direitos humanos, como formação política, ética e estética”. (BRASIL, 2009, p. 14).

Possibilidades de permanecerem vivos, mais informados e esclarecidos sobre o que os atravessa, sobre suas histórias, direitos, violências, liberdades e proteções, constituindo, desta forma, um saber sobre si mesmos que os empodera e que os protege nas relações com os adultos. Possibilidades de ocuparem um lugar de sujeito reconhecido, a quem já há consensos sobre direitos básicos, deveres das instituições (BRASIL, 2009, p. 19).

Cabe lembrar que os DH estão inseridos de forma positiva no ordenamento jurídico, porém, necessário se faz uma abordagem muito mais ampla que própria norma, observando a sua importância no processo construtivo do ser humano, como fundamento de seu caráter e de sua forma de ser perante a sociedade. Embora a sociedade nos dias atuais tenha maior clareza quanto aos DH, ainda se mostra

Direitos humanos estão vinculados a normas, leis e estatutos, isto é, a uma dimensão jurídica, que regulamentam os princípios de convivência e que foram construídos historicamente e, portanto, necessitam estar constantemente sendo repensados e (re)elaborados para garantir e proteger os seres humanos contra qualquer abuso de poder que possa afetar a dignidade humana e, de forma especial, das crianças, adolescentes e jovens, pois necessitam ser tratados, ao mesmo tempo, com respeito e liberdade sem descuidar da proteção e do amparo. Para tanto, é necessário compreender, inicialmente, quem são os sujeitos envolvidos com os lugares de ser criança e adolescente e de ser aluno. É importante educar o nosso olhar para percebê-los e torná-los visíveis e construí-los na posição de sujeitos de direitos (BRASIL, 2009, p. 19).

A escola é palco de diferentes saberes e contextos históricos, e estabelece vínculos com os dos DH, mais que no sentido de afirmá-los taxativamente em lei, no sentido de construção de relações tolerantes às diversas identidades e possui papel primordial no encurtamento e minimização dessas diferenças, pelos laços que é capaz de promover, através de suas ações pedagógicas.

Diante disso, é necessário estabelecer vínculos e construir relações baseadas no diálogo, na inserção social, nos princípios básicos pautados na ética e promoção do indivíduo como protagonista desse cenário social, sendo que “[...] também é importante lembrar sobre a necessidade de sermos tratados de forma igualitária pelo âmbito da lei e da justiça e de transformarmos este direito à igualdade em vivências compartilhadas [...]” (BRASIL, 2009, p. 16).

Logo, é necessário o estabelecimento de valores de emancipação e a instrumentalização de um pensamento crítico, estabelecendo estratégias para a compreensão das mais diversas formas de manifestação da violência, para que, sendo elaboradas formas de lidar conscientemente com elas, sejam desenvolvidas atitudes baseadas na tolerância, combatendo-se o preconceito, afinal a teoria crítica busca a explicação para a emancipação da dominação vigente, pois a consciência das origens sociais e psicológicas do preconceito que podem levar a uma melhor convivência na escola.

A violência cotidiana é assunto complexo e de grande preocupação contemporânea. Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais (CANDAU, 2003, p. 15).

A escola possui o condão de socializar o indivíduo como também é cenário das diferentes culturas, pensamentos, etc.

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõe a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula. A instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural presente na sociedade. É no contexto das buscas de construção de um novo estado de direito que se insinua a preocupação com a construção de uma nova cultura política e uma cidadania ativa, profundamente atravessadas pelo reconhecimento e afirmação dos direitos humanos. Nesse horizonte, a educação em direitos humanos aparece com um potencial especialmente relevante e significativo (CANDAU, 2003, p. 24).

A violência, um tema com diversas possibilidades de abordagens, uma marca cada vez mais perigosa, pois em muitas das vezes, a agressão não somente no âmbito físico, pode trazer inúmeras sequelas, bem como consequências psicológicas para a vítima e a família.

As instituições educacionais se veem obrigadas a lidar com fenômenos como o bullying, que embora sempre tenha existido nas escolas de todo o mundo, hoje ganha dimensões muito mais graves. O fenômeno expõe não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares (SILVA, 2010, p. 64).

Desta feita, a violência, seja ela qual for, vai contra o princípio da dignidade da pessoa humana, princípio este que possui um valor fundamental para o ordenamento jurídico e que tem como objetivo garantir e proporcionar meios para que o indivíduo viva dignamente.

Fleiner (2003) conceitua DH como:

O mais elementar direito humano é o direito que cada indivíduo tem de viver, de desenvolver-se residir, trabalhar, descansar, informar-se, conviver com outras pessoas, casar-se e educar os filhos, como todos os outros, no lugar em que se encontra. Os direitos humanos são os direitos da pessoa de conviver, conforme sua natureza, com outras pessoas (FLEINER, 2003, p. 33).

Sendo assim, a escola enquanto uma organização comunicativa teria potencial para “transformar seus atores em sujeitos de direitos comprometidos com uma ética pública”. (VIVALDO, 2009, p. 42). A ocorrência cotidiana de episódios de bullying na escola deveria dar ainda mais força para que o tema da a violência fosse discutido e estudado de forma mais aprofundada, principalmente no meio escolar, pelo papel que a escola pode representar para a mudança, transformação e conscientização das pessoas em todo o processo de desenvolvimento.

Simões e Ribeiro (2014), explicam de maneira técnica a dimensão da escola nesse processo:

As escolas possuem uma potencialidade para a transformação da sociedade, tendo em vista que praticamente todos os brasileiros são atingidos pelo processo de escolarização, tanto de forma direta, enquanto são ou eram alunos das instituições de ensino, quanto indireta, pelo contato da escola com seus filhos, sobrinhos, conhecidos. A escola, por meio de

sua imensa inserção social, converte-se em vetor para a multiplicação dos valores dos direitos humanos, determinantes na construção da cidadania e da democracia (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p.31).

Sobre o tema, os indigitados autores trazem:

O respeito aos Direitos humanos é um dos corolários da evolução social deste século. Nações que violam os direitos da pessoa humana são rechaçadas pelas outras nações e pelas Organizações Internacionais que se preocupam em manter o convívio mundial. A soberania estatal, na contemporaneidade, foi minimizada pela possibilidade, segundo as normas do direito, de salvaguardar o direito de crianças, mulheres, idosos, refugiados, dentre tantos outros. Atualmente, muitos são os tratados internacionais que protegem os direitos do ser humano e, podemos afirmar que ao menos nos documentos legais, tais direitos já estão assegurados em grande parte do mundo. Infelizmente a teoria difere da prática e é nesse contexto que a escola possui o papel crucial: difundir as noções básicas de respeito aos direitos humanos para que o reconhecimento chegue à sociedade de forma cristalizada. É necessário lembrar que, a despeito de reconhecer que a educação informal, exercida no seio familiar e nas relações sociais é que são a base para uma cultura antiviolença, vislumbramos na escola o *locus* ideal para a disseminação de respeito aos seres humanos (SIMÕES; RIBEIRO, 2014, p.36).

A vista disso, a escola passa a ter como função não somente a promoção de aprendizagens, restrita a ensinamentos didáticos, mas também uma educação que promova a emancipação e a autonomia, a consciência crítica, a sensibilização e formulação de propostas para as políticas públicas, como afirma Vivaldo, através de:

a) Qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem de políticas de direitos; educação realizada nos meios de comunicação social; aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e, f) educação para a vida. (VILVADO, 2009, P.68).

Espera-se que estas formas contribuam para a formação escolar como um todo, disseminando conteúdos transversais e interpessoais para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se intensifiquem.

3.5 O *bullying*: Formas e os envolvidos

3.5.1 *Bullying* físico e *bullying* psicológico

Dentre as formas de *bullying*, que podem ser observadas, podemos citar o *bullying* físico e o *bullying* psicológico. O *bullying* físico é aquele em que ocorre o uso

da força física. Já o *bullying* psicológico, não envolve, necessariamente, a força física, mas sim, trata-se de uma violência recôndita, onde as manifestações ocorrem de modo a atingir o alvo por meio de humilhação, constrangimento, rebaixamento e inúmeras outras formas. Esse tipo de violência, na maioria das vezes, é oculta e demora para ser notada e identificada pelos pais, educadores e sociedade em geral. Tanto uma quanto a outra podem causar sequelas graves para os envolvidos.

Leão Junior e Carvalho (2011), ainda mencionam sobre as chamadas vítimas envolvidas no fenômeno: “Segundo ABRÁPIA, as testemunhas são aquelas que não sofrem nem praticam o *bullying*, mas convivem em um ambiente onde o fenômeno ocorre” (s.d. apud LEÃO JUNIOR; CARVALHO, 2011, p. 4).

Segundo a literatura, as testemunhas representam a maior fatia dos alunos envolvidos, pois na rotina escolar vivenciam diariamente esse tipo de violência. Devido ao receio de serem as próximas vítimas acabam ficando encabulados e mostrando-se inertes frente à situação suportada pelas vítimas.

Por fim, os autores conceituam os autores/alvos como “os autores e também alvos são caracterizados pelos alunos que agredem os outros, mas ao mesmo tempo, podem ser também as vítimas. Oscilam entre serem vítimas (alvos) e/ou agressoras (autores)” (LEÃO JUNIOR; CARVALHO, 2011, p. 4). Desta forma, o indivíduo pode ocupar as duas situações: ora vítima, ora agressor, compondo assim os autores(agressores) , alvos (vítimas) e testemunhas.

3.5.2 *Bullying* direto x *bullying* indireto

Algumas atitudes podem se configurar em formas direta ou indireta de praticar *bullying*. Porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos; normalmente os comportamentos desrespeitosos dos bullies, costumam vir em “bando”. (SILVA, 2010, p. 23).

Com relação aos envolvidos no *bullying*, podemos verificar de acordo com as classificações presentes na literatura o *bullying* direto e o *bullying* indireto, que se distinguem da seguinte forma: *Bullying* direto é aquele em que o alvo de forma fácil e ele atinge de forma direta o alvo, no sentido de violentar, seja da forma que for. Esse tipo de *bullying* direto ocorre, por exemplo, em atos de espalhar boatos maldosos, excluir o indivíduo de atividades com o grupo, isolar o mesmo durante as aulas, agressões físicas várias etc. Com estes atos, o praticante da violência

pretende deixar claro que a vítima não é bem-vinda naquele ambiente, que não faz parte do grupo e acaba deixando claro que há algo naquela pessoa que o incomoda tanto que não consegue se controlar.

Já o *bullying* indireto não pode ser percebido de forma tácita, ele age de maneira silenciosa e, muitas vezes, caracteriza-se isolamento, desprezo e descaso.

É costume associar a violência na escola à indisciplina, à insegurança dos bens materiais (em particular, à insegurança dos telemóveis) ou a outras coisas deste tipo. No entanto, ao falarmos em violência, relacionando-o com a escola, parece-nos essencial não nos reduzirmos ao que é normalmente a imagem que as pessoas têm da violência na escola, mas falarmos antes de qualquer tipo de opressão, de constrangimento, de uso de força, de ofensa que lá exista (SILVA, 2010, p. 31).

A grande expressão do *bullying* indireto é o *cyberbullying*, modalidade que ocorre através da utilização da tecnologia digital. O agressor, nestes casos, se vale do anonimato que a internet propicia para semear intrigas e plantar ofensas, porém cabe apenas mencioná-lo, pois não é objeto de abordagem principal do presente estudo.

4 PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CONTRA O BULLYING

“A Educação sobre Direitos Humanos deveria envolver mais que a disponibilização de informações e deveria constituir um processo longo e abrangente segundo o qual as pessoas em todos os níveis de desenvolvimento e camadas da população aprendam a respeitar a dignidade dos outros e os meios e métodos para garantir o respeito em todas as sociedades.”

- Assembleia Geral da ONU -

4.1 Visão dos DH em relação ao bullying

Diante do exposto, pretende verificar a proposição com relação aos DH, analisando os limites e estratégias em EDH e as potencialidades para contribuir para a EDH. Algumas dessas proposições podem ser vistas na Carta de Recomendações às Universidades para a efetivação da EDH realizada pelo Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade, que foi realizado pelo Observatório de Direitos Humanos da Unesp de Bauru - OEDH, que tem como algumas das recomendações:

- Realizar projetos e campanhas institucionais contra as diversas formas de violências e de convivência na diversidade na comunidade acadêmica, envolvendo professores(as), alunos(as) e funcionários(as);
- Estimular projetos de extensão em direitos humanos envolvendo a participação de professores(as) e alunos(as) em conjunto com as comunidades locais;
- Realizar encontros com professores(as), alunos(as) e funcionários(as), atuantes em projetos ou atividades de direitos humanos na Universidade, para intercâmbio de conhecimentos e experiências;
- Adquirir material didático sobre a temática dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos para o acervo das bibliotecas ou ampliar a aquisição e oferta destes materiais para apoiar atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Incorporar nos processos seletivos, para os diversos setores, conhecimentos da área dos Direitos Humanos. (CARTA DE RECOMENDAÇÃO – OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS).

O referido observatório surgiu em 2007, a partir de uma decisão da rede latino-americana de EDH, para de fato, monitorar a EDH principalmente na Universidade. Com este compromisso: olhar a realidade da educação básica,

universitária e midiática para propor intervenções voltadas à formação de uma cultura de DH com a participação de toda comunidade acadêmica.

Atualmente o OEDH da UNESP, com sede em Bauru/SP, está vinculado institucionalmente ao IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da UNESP e está em sintonia com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, divulgado pela ONU-UNESCO em 2006 e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal (2007).

Os membros do Observatório reúnem-se anualmente e a reunião para o Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade ocorreu nos dias os dias 19 e 20 de julho de 2018 na Reitoria da UNESP, cidade de São Paulo e contou com a participação de 62 professores e alunos de pós-graduação e graduação das seguintes instituições:

1. UNESP - Universidade Estadual Paulista
2. USP - Universidade de São Paulo
3. UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
4. IFSP - Instituto Federal de São Paulo – Bragança
5. USC - Universidade do Sagrado Coração – Bauru
6. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
7. UFPB - Universidade Federal da Paraíba
8. UFG - Universidade Federal de Goiás
9. UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
10. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
11. PUCPR - Pontifícia Universidade do Paraná
12. UNISINOS - Universidade do Vale dos Sinos
13. UF - Universidad de La Frontera / Chile
14. UC - Universidad Católica Silva Henríquez de Chile
15. UA - Universidad de Antofagasta / Chile

E 87 participantes online, das Instituições:

1. Centro Educacional UNIEURO – Brasília
2. FATEC - Garça / SP
3. FB - Faculdade de Belém / PA
4. FIP - Faculdades Integradas de Ponta Porã / MS
5. IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande
6. IFMS - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Ponta Porã
7. UFA - Universidade Federal do Amazonas – Manaus
8. UFI - Universidade Federal de Itajubá / MG
9. UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas
10. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / SP
11. UMNG - Universidad Militar Nueva Granada – Bogotá

12. UNESP - Câmpus de Itapeva, Araraquara, Assis e Sorocaba / SP
13. UNICNEC - Centro Universitário Cenecista de Osório / RS
14. UNIFIPA – Centro Universitário Padre Albino – Catanduva / SP
15. UniNorte – Manaus / AM
16. UniToledo – Araçatuba / SP
17. UNIUBE – Universidade de Uberaba
18. UNIVEM – Marília / SP
19. UNQ - Universidad Nacional de Quilmes / Argentina

Segundo as diretrizes da AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideú, o Observatório de EDH deve constituir-se em um espaço institucional, presencial e permanente no âmbito acadêmico, que contribua para a construção e promoção de uma cultura dos DH e sua inter-relação com as organizações sociais, políticas e comunitárias, buscando contribuir com as políticas públicas locais, regionais e nacionais. Dentre as recomendações observadas pelo observatório, podemos citar tais ações:

- Observar e realizar acompanhamento da educação em Direitos Humanos no âmbito da UNESP.
- Criar um banco de dados do ensino de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e de extensão sobre Direitos Humanos.
- Estimular a incorporação dos Direitos Humanos a nível curricular na graduação e pós-graduação.
- Promover o trabalho de difusão e promoção dos Direitos Humanos, fortalecendo os vínculos com outras instituições e organizações sociais e políticas.
- Divulgar produções que relacionem as diferentes áreas de conhecimento com os Direitos Humanos.
- Assumir compromisso de defesa dos princípios de justiça, liberdade, bem estar social e respeito ao reconhecimento da dignidade humana na comunidade acadêmica.
- Contribuir na construção coletiva de uma cultura dos Direitos Humanos e na consolidação da democracia e do Estado de Direito.
- Integrar-se às redes nacionais e internacionais, mediante convênios, acordos interinstitucionais em torno dos Direitos Humanos.
- Contribuir na construção de estratégias de integração da diversidade social e cultural para o acesso justo e permanência na universidade.

- Estimular, apoiar e promover intercâmbio entre os diversos segmentos e Unidades da Unesp em torno dos Direitos Humanos.
- Estimular, apoiar e promover projetos que visam à formação e capacitação de profissionais das áreas de educação básica, ensino superior, educação não-formal, meios de comunicação e sistema de justiça e segurança, no que se refere à educação em direitos humanos.⁵

Desta forma, pensando na EDH como processo permanente e sistemático de formação de valores para a promoção do indivíduo, essas recomendações visam contribuir com o processo de efetivação da EDH no âmbito educacional através de ações com participação da escola/universidade que buscam a construção do sujeito baseada no reconhecimento das diferenças, no qual sujeito seja capaz de respeitar o outro em sua dignidade como pessoa humana, afinal, de acordo com a Comissão Científica do Observatório “a escola e/ou universidade tem como *locus* de construção de conhecimento, tem seu papel e responsabilidade com este projeto de sociedade, objetivo principal da Educação em Direitos Humanos”.

Não obstante, a construção da cidadania pela qual busca a EDH, à luz da contemporaneidade, as recomendações do observatório se mostram preocupadas de diferentes formas com diversos temas humanistas, no intuito de promover a boa convivência humana, para que assim, essa aprendizagem tenha como base o respeito a diversidade humana, seja de gênero, de religião, cor, raça, etc e em especial a violência escolar e o *bullying*, temas do presente estudo.

Quando tratamos de violência, vários autores da literatura que abordam o *bullying* restringem o estudo à análise decorrente de dados estatísticos, resumindo-se à análise dos perfis dos envolvidos (agressor, agredido, expectador) o que resulta geralmente em prestar atenção na caracterização dos perfis, responsabilizando os estudantes pelo fenômeno e não no que de fato ocasiona e desperta a violência.

Os estudos com base apenas em dados estatísticos e no diagnóstico de sua ocorrência, as intervenções baseadas em modelos de uma educação pré-determinada, assim como sua fácil assimilação e ampla divulgação pelos meios de comunicação de massa, o desolamento causado por suas

⁵Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/observatorio_ses/institucional/objetivos/. Acesso em: 04 jan. 2019.

consequências e a inquestionável necessidade de intervenção via imperativos morais, denunciam, ainda que apenas pelas lacunas, que tal conceito faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual. É importante que se questione a finalidade do conceito criado pelos pesquisadores da área e adotado inteiramente por alguns colegas brasileiros. Pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como bullying, ou mesmo admitindo a existência de tais processos, ao tratá-los como naturais, é o primeiro passo que uma ciência deve dar, se o seu objetivo é, de fato, contribuir para o desenvolvimento da humanidade e não para a mera adaptação dos indivíduos (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 35).

Porém, como bem anunciam acima os estudiosos do tema, é de extrema importância sua abordagem com intuito de reconhecer a existência da violência e discuti-la sob vários ângulos, propondo a superação desses obstáculos e não em simplesmente classificá-la sem problematizar. Por isso a importância de uma EDH crítica e emancipatória. Crochík (2011) fala sobre o assunto:

Desde já, é importante realçar que o apontamento de obstáculos à inclusão – tal como a existência do preconceito – não implica ser desfavorável a ela, ao contrário, pretende-se propor a superação dos obstáculos para que ela seja plena, mas, para isso, há de reconhecê-los. Não partilhamos nem da posição que julga impossível haver a convivência pacífica entre os homens e nem da que julga que a ideologia, presente em sua defesa, seja unicamente falsa; essa convivência revela um sonho humano e, como tal, possível de ser realizado quando as sementes do pesadelo não forem mais plantadas (CROCHÍK, 2011, p. 32).

Novamente retomando os dizeres de Antunes e Zuin sobre as tendências conservadoras dos estudos que focam somente os atores das agressões: “observa-se que os pesquisadores, de forma geral, ao dissertarem sobre as supostas ‘causas’ do que chamam *bullying*, dentre as quais se destacam os fatores econômicos, sociais, culturais e particulares, não as problematizam” (ANTUNES; ZUIM, 2008, p. 36).

Partindo dessa afirmação, os autores destacam que na maioria das vezes, os estudos assumem e apresentam um caráter dos sujeitos envolvidos nas práticas que apenas tipificam o *bullying*. Porém, para os autores não podem ser descartadas essas classificações e estudos empíricos, que são de suma importância, mas somar a essa reflexão, a perspectiva na forma de análise, problematização e interpretação, não se resumindo apenas em mencioná-los e evidentemente, há fatores individuais, história de vida dos envolvidos, etc. É nesse sentido, ao ajudar a reconhecer uma

dimensão da realidade do fenômeno, que esses estudos não devem ser descartados observando também as outras dimensões—social, histórica, cultural etc – do fenômeno.

É necessário que se some a eles a análise sociológica das formas de organização e das forças objetivas da sociedade, de modo a, com impulso crítico, interpretar os dados, mostrar suas múltiplas tensões e questionar o sentido social dos fenômenos singulares encontrados como um meio de desencantamento das construções sociológicas que perderam sua relação com a realidade (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

Pensar em EDH é pensar em uma educação fundamentada em diretivas coerentes para estabelecer relações respeitadas entre as pessoas, indo além do que estabelecem as práticas educacionais que se identificam como uma forma coercitiva, para que as relações entre os atores presentes na escola sejam pautadas no respeito, não através de imposição de condutas literalmente legais, entre o “poder fazer e não poder fazer” ou porque está prescrito em lei, mas pela organização de atividades em que as desigualdades e os estereótipos sociais sejam explicitados e refletidos. Não basta classificar e conceituar os comportamentos e muito menos determinar as características físicas ou psicológicas marcantes dos envolvidos. É preciso ir além. Torna-se evidente que teorias críticas da educação são fundamentais para ir além das manifestações evidentes do fenômeno do *bullying*.

À vista disso Antunes e Zuin (2008):

Ao descrever e classificar comportamentos e pessoas, baseando-se em questionários e dados estatísticos e com isso não avançar em relação às análises daquilo que estaria na raiz dos dados encontrados, tal conceito se presta ao papel de ideologia (ANTUNES, ZUIM, 2008, p.62).

Consoante ao que foi exposto, acreditamos que uma visão crítica dos DH também pode servir, no âmbito educacional, através da EDH, para que os indivíduos, crianças e jovens, adquiram subsídios para uma prática educacional e social de igualdade e reflexão, para que sejam protagonistas de seus direitos como fato e realidade e as recomendações do observatório são claras e expressas quando nos demonstra formas de ações e alternativas de ações sociais éticas e responsáveis que buscam envolver a EDH mais que nos currículos escolares, mas

que contribua de forma relevante para a formação ético- política dos alunos em diferentes níveis, modalidades e áreas de conhecimento.

É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade. O grande diferencial, encontra-se no processo educativo, ou seja, na transmissão de conhecimentos anteriormente adquiridos em vivência social, que cada região ou país carrega consigo como história. E é por isso que a educação, seja ela familiar, comunal ou institucional, se constitui como um direito, um direito humano. É, pois, através dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, nos comunicamos, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais. Aliás, o movimento da história se faz possível através da transmissão às novas gerações das aquisições prévias da cultura humana, isto é, através da educação. (FERNANDES, PALUDETO, 2010, p. 237).

O modo de produção capitalista tornou a educação um instrumento de reprodução das desigualdades inerentes ao sistema de classes, o que implica que seja questionado o papel, de fato, exercido pelo Estado frente ao contexto visto atualmente.

Desta forma, “a educação escolar deve assumir uma postura de mediadora do conhecimento humano produzido historicamente, este que, por sua vez, deve ser objeto de proposições e intencionalidades políticas e sociais”. (FRANCISCO, COIMBRA, 2015, p.190)

Entretanto, isso difere do que podemos enxergar, como por exemplo, quando a escola induz a competição, através de criação de *ranking* de notas o que demonstra nos condutas incompatíveis com o respeito às diferenças individuais dos alunos.

Nesse sentido, FRANCISCO, COIMBRA, (2015, p. 193) apontam que: “se a escola reconhecesse tais diferenças, a dinâmica da violência em suas diferentes manifestações poderia ser alterada, e a sociedade avançaria em seu efetivo processo de transformação”.

Não é difícil constatar que a escola ainda enfrenta dificuldades para assumir completamente esse desafio: seja por meio dos currículos, das políticas públicas não efetivadas, da resistência à implementação de temas críticos, a escola parece incapaz de elaborar a violência que nela se manifesta, o que torna imperiosa a discussão e reflexão sobre a EDH para a promoção e a crítica dos direitos e deveres

e o reconhecimento das diferenças na sociedade civil para que o indivíduo tenha formação humanística e fundada no ideal de uma cidadania plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com esse trabalho analisar as possibilidades e os limites da Educação em Direitos Humanos como instrumento de prevenção do fenômeno do *bullying*, uma vez que são considerados os atos que o caracterizam contrários à dignidade humana. Ou seja, uma EDH se opõe ao *bullying* e deve realizar ações e mudanças no ambiente escolar para prevenir sua ocorrência. Para isso trouxemos à tona algumas recomendações realizadas pelo Observatório em Direitos Humanos, realizado pela Unesp de Bauru, que tem como objetivo de contribuir com o processo de efetivação da Educação em Direitos Humanos na formação acadêmica, de maneira a envolver as áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Para o estudo foi trazido à tona uma breve trajetória dos Direitos Humanos ao longo de sua história, concebendo-os como consequência de lutas e movimentos sociais de setores oprimidos da população visando a superação das dificuldades, e ressaltando os obstáculos ainda presentes para a sua consolidação. Nesse movimento foram citadas legislações, normas, declarações e documentos que tratam do tema e mais especificamente os esforços pela EDH, por meio de autores que se mostram comprometidos com a sua discussão.

Contudo, a EDH extrapola a condição de seguir leis, normas e documentos, porque ela tem o condão de gerar no indivíduo uma compreensão mais crítica dos problemas e das arbitrariedades sociais, uma vez que estudantes que são educados em DH devem tornar-se capazes de entender muito mais que apenas os conteúdos dessas normas, interpelando-as e constatando a distância abissal entre a teoria e a prática desses mesmos documentos, que se julgam absolutos e blindados.

As leis, regras e normas, conforme se enunciou antes, são estabelecidas em situações sociais contraditórias e conflitantes e os indivíduos também detêm certa quota de violência para enfrentar seu sofrimento, oriundo de renúncias a seus desejos, necessárias para viver em coletividade. Dessa forma, a tensão entre a tendência ao progresso das relações humanas e os conflitos sociais e psíquicos prossegue. Com a escola, assim como com qualquer outra instituição social, não poderia ser diferente: a violência também se apresenta nela. (CROCHÍK, 2012, 214)

E como afirma Maria Victoria Benevides apud Vivaldo, (2009), num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao pessimismo ou à melancolia dos conformistas, porque os estudantes devem ter uma educação política, que traga consciência sobre a sociedade. Adorno

(1995), em “Educação e Emancipação”, traz a ideia de que a emancipação o único meio capaz de tornar o indivíduo independente e liberto das suas amarras sociais e intelectuais e o permite pensar de forma mais autônoma. A EDH implica pensar várias dimensões do ato educativo: a didática, a gestão escolar, os currículos etc, como meios de discussão e explicitação de valores e superação das mais variadas formas de violência, incluindo o *bullying*.

Adorno também considera que a educação possui como principal objetivo a prevenção da barbárie. Nesse prisma que Adorno em seu texto *Educação após Auschwitz* (1995), traz a educação como uma alternativa para que a sociedade seja crítica, reflexiva e os cidadãos sejam emancipados, tais quais fatores fundamentais no processo educativo, com vistas a uma educação para a transformação. Educação esta que para ele trata-se de uma forma de prevenção às formas de coisificação do homem. De acordo com Moraes (2009, p. 285 apud Adorno 2003):

Percebemos claramente que Adorno, em suas reflexões sobre Educação após Auschwitz, faz uso constante da psicanálise e um dos aspectos importantes que o autor ressalta, em seu texto, é a questão da consciência coisificada. Para ele, alguns seres humanos chegaram a tal ponto de frieza em todas suas relações, ao preferirem a companhia das máquinas em detrimento dos seres humanos e equipararem os próprios seres humanos a coisas. (MORAES, 2009, p. 285)

Nessa perspectiva, de acordo com Diretrizes Nacionais para EDH (2012), o objetivo central da EDH é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos DH como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural.

Pode ser constatado que há uma ampla gama de legislações, tratados, diretrizes e documentos no âmbito legal que podem embasar uma EDH que permita prevenir e lidar com o *bullying*. Atualmente, além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), antiga LDB, temos inúmeros tratados internacionais e nacionais que protegem os DH, porém estes por si só não são suficientemente capazes de atender às demandas sociais, ficando muitas vezes na letra fria da lei. Diante da falta de condição efetiva de direitos, a EDH é importante instrumento como encorajamento para transformar coletivamente as condições que geram sua não observância.

Além disso, temos documentos orientadores voltados para a EDH que são fundamentais para a construção de uma sociedade onde o indivíduo desenvolva

uma visão crítica e reflexiva, como por exemplo, a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3).

A existência de direitos positivados não deixa de ter importância, afinal se não os tivéssemos, certamente haveria ainda mais dificuldades. Eles oferecem um conteúdo positivo à resistência, mas é necessário refletir que tais direitos não significam por si só a garantia da efetivação. É preciso pensar para além do objeto legal formal, ou seja, é importante que os sujeitos sejam levados a uma interpretação dos direitos entendendo-os com efeito de práticas sociais, de lutas pela conquista de liberdades, garantias etc.

O conteúdo básico dos direitos humanos não é o direito a ter direitos (círculo fechado que não cumpriu com seus objetivos que se “declarou” há quase seis décadas). Para nós, o conteúdo básico dos direitos humanos será o conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados, se é que temos o poder necessário para isso, deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade. (FLORES, 2009, p. 45).

Porém, estamos diante de um momento político em que predomina um posicionamento diferente sobre o tema, que através de ações postas em prática ou declarações em redes sociais, promete restringir tais garantias e direitos básicos. Constata-se assim um contexto totalmente oposto aos DH, o que vai na contramão do que havia sido garantido sob a forma de lei, bem como regrida a expectativa de um avanço e, o que é pior, vislumbramos a possibilidade de possíveis retrocessos e supressão de diversos direitos.

Tendo em vista tais perigos, acreditamos que a EDH tem potencial para minimizar a violência e a barbárie, e podemos concebê-la como caminho para a construção de uma sociedade pautada nos princípios éticos dos DH, uma vez que a crítica da sociedade existente e das violações aos DH podem engendrar práticas sociais de resistência.

Para pensarmos alternativas de transformação, frente às novas questões colocadas pelo contexto contemporâneo, necessitamos desenvolver um processo de interrogação em relação aos nossos modos de pensar e de atuar na relação com os outros. Nessa perspectiva, o nosso tempo aponta para a atenção às demandas educacionais, ecológicas, étnicas, de gênero,

de sexualidade, entre outras questões culturais. Esses são aspectos culturais contemporâneos que têm colaborado para o aprimoramento da ideia e das práticas em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p. 12).

O papel da EDH vem sendo discutido por muitos educadores e autores engajados no tema e, segundo Vivaldo: “a partir dessas referências, trata-se de discutir tais desafios e suas implicações, fundamentais para que a EDH contribua de fato para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana.” (VIVALDO, 2009, p.144).

A análise da literatura crítica à visão positiva dos DH, também leva à constatação de que ainda há um longo caminho a ser percorrido porque o mero contato com normativas, declarações e legislações tem pouca possibilidade de prevenir a ocorrência de atos violentos na escola.

Desse modo, o *bullying* ou a violência, seja ela qual for, vai à contramão dos DH, em especial, no que idealiza e inspira a DUDH. Permanecemos com o pensamento de que uma das formas mais importantes na disseminação da EDH é a escola, através do reconhecimento dos DH na construção de uma sociedade problematizadora. Constata-se que já há passos à frente perante o que vemos no contexto histórico de debates que perduram há séculos sobre a temática e que hoje já configura um corpo de reflexões substancial junto ao campo educacional.

Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade. (BRASIL, 2013, p. 34).

Podemos concluir que a EDH envolve o reconhecimento das diferenças entre os indivíduos e das variadas formas de violência que perduram na sociedade e na escola e implicam na ação consciente, visando ao respeito e à superação dessas desigualdades, baseando a formação do sujeito em práticas pedagógicas e políticas que visem à erradicação das injustiças, pensando sempre na vivência junto à coletividade e que resultem em indivíduos com autonomia e conhecedores dos DH. Ainda que conheçam de forma simples os DH, é importante para que ações, comportamentos e atitudes não sejam relacionados a pensamentos fascistas, preconceituosos, como a intolerância, autoritarismo e de negação do outro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Emancipação e Educação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Theodor W, (2003). **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

AGUIAR, Luís Gustavo Faria; BARRERA, Sylvia Domingos. Manifestações de bullying em diferentes contextos escolares: um estudo exploratório. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 3, p. 669-682, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v37n3/1982-3703-pcp-37-3-0669.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

ALBINO, Priscila Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAF**, v. 1, n. 2, p. 1-21, fev./maio, 2012. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/biblioteca/arquivos/revista/edicao_02/vol1no2art4.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

ALMEIDA, Camila Nunes de; REIS, Helena Esser dos. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**, v. 6, n. 1, p. 45-59, Bauru, 2018. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/569/238>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ALVES, Cleber Francisco. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: enfoque da doutrina social da igreja**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

AMARAL, Mathews Francisco Rodrigues de Souza do. Programa de combate ao bullying - a Lei n. 13.185/15. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 18 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.54723>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

ANTUNES, Deborah Christina. **Razão Instrumental e Preconceito: Reflexões sobre o Bullying**. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2443/1789.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

ANTUNES, Deborah Christina. ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**. v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

ARENDT. Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto internacional dos direitos civis e políticos (1966)**. ONU, 1966. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BECK, Alexandre. **Charge Armandinho**. s.d. Disponível em: <<http://tirasbeck.blogspot.com/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** 18 fev. 2000.

BLAYA, Catherine. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. **Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial de União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 jun 2017.

_____. Ministério da Educação. **Direitos humanos em educação**. v. 5. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. **Acesso à informação**. 2014. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR,

2010. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Observatório do PNDH-3**. Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/portal/sistema/sobre-o-pndh3>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CALDAS, Fabíola Renata; FAISTING, André Luiz. Educação em direito humanos e interculturalidade. **RIDH**, v. 6, n. 1, p. 45-59, Bauru, 2018. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/570/239>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CAMPOS, Herculano Ricardo; JORGE, Samia Dayana Cardoso. Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.107-128, mar. 2010.

CANDAU, Vera Maria (Coord). **Somos tod@s iguais? escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/874>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CARVALHO, Lélia Júlia; MOREIRA, Denise Bastos; TELES, Claudia Alves. Políticas públicas de combate ao bullying no âmbito escolar: estratégias de enfrentamento no Brasil, Estados Unidos, Finlândia, Espanha e Portugal. **Revista Projeção, Direito e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 34-45, 2017. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao2/article/download/932/808>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. **Educere – XVIII Congresso Nacional de Educação**, anais, 2017, p. 11732-11744. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CROCHIK, José Leon. **Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying**. Rev. psicol. polít. [online]. 2012, vol.12, n.24, pp. 211-229. ISSN 1519-549X.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. In_ O Conceito de Preconceito. 2006, p. 06- 28.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos: 60 anos de conquistas. **Revista Direitos Humanos**, edição comemorativa, p. 8-11, 2008. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_01.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Verus, 2005.

_____. **Programa de enfrentamento ao bullying no ambiente escolar**. São Luiz/MA: Unigraf, 2010.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. **Educação e Direitos Humanos: Desafios para a escola contemporânea**. Cad. Cedes, v. 30, n.81, p. 233-249, mai.-ago, 2010.

FERRARESI, Camilo Stangherlim. Direitos fundamentais e suas gerações. **Revista JurisFIB**, v. 3, ano 3, p. 321-336, dez., 2012. Disponível em: <<http://www.revistajurisfib.com.br/artigos/1359119403.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FERREIRA FILHO, M. G. **Direitos humanos fundamentais**. 3. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1999.

FIGUEIREDO, Sylvia Marlene de Castro. **A interpretação constitucional e o princípio da proporcionalidade**. São Paulo: RCS, 2005.

FLEINER, Thomas. **O que são direitos humanos?** São Paulo: Max Limonad, 2003.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 184-195, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2015000300184&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2017.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica**: matriz e possibilidades de direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2013. CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1, p. 112-119, 2011.

GOMES, Ana Elizabeth Gondim; REZENDE, Luciana Krauss. **Reflexões sobre bullying na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo**. Revisão bibliográfica.

GUIMARÃES, Aurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

HEINTZE, Hans-Joachim. Introdução ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos. In: PETERKE, Sven et al. **Manual prático de Direitos humanos internacionais**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009.

Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/textos/a_pdf/manual_pratico_dh_internacionais.pdf. Acesso em: 05 dez. 2017.

KIMURA, Alexandre Issa. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2015.

KLEIN, Ana Maria. **Dimensões da educação em direitos humanos**. São Paulo: USP. 2011. Disponível em <http://aulas.usp.br/portal/video.action?idItem=780>. Acesso em 11 de jan. 2019.

KLEIN, Ana Maria; D'Água, Solange Lima. A educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 55. p. 277-292, jan.-jun. 2015.

LEÃO JUNIOR, Cleber Mena; João Eloir, CARVALHO. O bullying no contexto escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, n. 163, dez. 2011.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

LINHARES, Mônica Tereza; MARTINEZ, Regina Célia. Bullying e o direito educacional. **Revista FMU Direito**, v. 25, n. 36, p. 80-98, 2011.

LOVATO, Ana Carolina; DUTRA, Marília Camargo. Direitos fundamentais e direitos humanos: singularidades e diferenças. XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, anais, 2015. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/download/13217/232>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MACHADO JUNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **A construção do bullying nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro**. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143785/machadojunior_lbs_dr_assis.pdf?sequence=6>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MATOS, Manuel, CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Violência e violências nas escolas**. São Paulo: CIIE, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. Por uma cultura de educação em direitos humanos. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

OLIVEIRA, Josi Rosa de; GOMES, Magda Altafini. Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. **Revista Educação por Escrito**, v. 2, n. 2, p. 2-14, jan. 2012.

OLIVEIRA, Samuel Antônio Merbach de. A teoria geracional dos direitos do homem. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 2, n. 3 p. 10-26, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Estratégia da UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/strategy-in-brazil/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____. **Programa da UNESCO no Brasil 2013**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2058987/mod_resource/content/1/Programa%20UNESCO%20no%20Brasil%202013.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. v. 1. Saraiva: São Paulo, 2013.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

RIZZI, Ester; GONZALES, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito humano à educação**. v. 4. Curitiba: Ação Educativa, 2009.

SCHELB, Guilherme Zanina. **Violência e criminalidade infanto-juvenil**: estratégias para a solução e prevenção de conflitos. São Paulo: Thesaurus, 2007.

SCHUCHARDT, Eleonor. **Bullying e algumas propostas de ações de enfrentamento dessa problemática**. 83 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano, São Paulo, 2012.

SCOREL, Soraya Soares da Nóbrega. **Bullying não é brincadeira**. João Pessoa: Ministério Público da Paraíba, 2009. Disponível em:

<http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/bullying_ao_e_brincadeira_-_mp-pb.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: cartilha 2010 – projeto justiça nas escolas. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: <http://www.truzzi.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/10/Cartilha_Bullying_CNJ.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2009.

SILVA, Rosângela Lemos. **A evolução dos direitos fundamentais no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-fundamentais-no-brasil>>. Acesso em: 17 dez 2017.

SILVA, Virgílio Afonso da. A evolução dos direitos fundamentais. **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**, v. 6, n. 1, p. 541-558, 2005.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; RIBEIRO, André Elias Morelli. Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 7, n. 1, p. 27-38, 2014.

SOARES, Maria Victoria Benevides; CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, Maria Alda. Escola, juventude e violência: reflexões sobre o fenômeno do bullying. **Laboratório das juventudes - LAJUS - I Colóquio Internacional Diálogos Juvenais**, anais, 2012. Disponível em: <<http://www.lajusufc.org/coloquio/pdf/GT1/Maria-Alda-de-Sousa.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas Internacional e Nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014.