

Aprendendo a

conviver

Curitiba 2018

Liuro 1

Introdução Conceitual

Organizadores

**Josafá da Cunha, Hellen Tsuruda Amaral,
Vitor Atsushi Yano, Nathalia Savione Machado**

Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca** / Vice-Reitora **Prof^a. Dr^a. Graciela Inês Bolzón de Muniz** / Pró-Reitor de Administração **Prof. Dr. Marco Antonio Ribas Cavalieri** / Pró-Reitor de Extensão e Cultura **Prof. Dr. Leandro Franklin Gorsdorf** / Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional **Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra** / Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação **Prof. Dr. Francisco de Assis Mendonça** / Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças **Prof. Dr. Fernando Marinho Mezzadri** / Pró-Reitor de Gestão de Pessoas Msc. **Douglas Ortiz Hamermuller** / Pró-Reitora de Assuntos Estudantis **Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Assis Cesar** / Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade **Paulo Vinicius Baptista da Silva** / Diretora Setor de Educação **Prof^a. Dr^a. Andrea Caldas** / Vice-Diretor Setor de Educação **Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta**

Aprendendo a Conviver

Coordenador **Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha** / Equipe técnica **Ana Cristina Bittencourt** / Msc. **Ana Moreira Borges de Macedo** / Esp. **Bianca Nicz Ricci** / **Eduardo Azevedo** / Esp. **Elisiane Röper Pescini** / Msc. **Hellen Tsuruda Amaral** / **Filipe Martignoni Carneiro** / **Gabriel Rodrigo Bin** / **Johnny Gabriel de Oliveira** / **Prof. Dr. Jonathan Santo** / **Lucas Tsuruda Amaral** / **Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta** / **Matheus do Nascimento Batista** / Esp. **Nathalia Savione Machado** / Msc. **Sarah Aline Roza** / **Prof. Dr. Sérgio Junqueira** / Msc. **Vitor Atsushi Nozaki Yano**

© Projeto Aprendendo a Conviver, 2018

Coordenação editorial **Josafá Cunha**

Preparação **Josafá Cunha**

Revisão **Josafá Cunha**

Projeto gráfico do miolo e capa **Muto / Design Lab**

1ª reimpressão, 2018

Universidade Federal do Paraná
Sistema de Bibliotecas
Coordenação de Processos Técnicos

A654

Aprendendo a conviver, livro 1 : introdução conceitual
: [fundamentos da educação em direitos humanos] /
Organizadores Josafá da Cunha... [et al.]. – Curitiba :
Ed. NEAB-UFPR, 2018.
81 p. : il. (algumas color.)

ISBN 978-85-66278-23-1

Inclui referências

Vários autores

CDD 370.1

CDU 37.01

1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Ambiente de sala de
aula. 4. Bullying nas escolas. I. Cunha, Josafá Moreira da.

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Projeto Aprendendo a Conviver

<http://conviver.ufpr.br>

conviver@ufpr.br



Apresentação

Considerando o desafio da promoção de ambientes seguros para aprender e ensinar, o projeto Aprendendo a Conviver oferecerá capacitação a educadores para que reconheçam e adotem estratégias eficazes para monitoramento e atendimento das múltiplas formas de violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar, com ênfase para o bullying, a partir da perspectiva da educação e direitos humanos. Esta ação de promoção da convivência positiva nas escolas é realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Esta é uma proposta de educação restaurativa. Uma educação pode fazer a diferença na restauração de relações entre pessoas, entre instituições, entre grupos sociais e em diversos outros níveis. A oferta de espaços de convivência para o desenvolvimento e participação plena é fundamental.

Este projeto existe para gerar contribuições inovadoras para a educação no Paraná e no Brasil, e somente existe pelo engajamento da equipe, secretarias de educação, e outros parceiros da iniciativa.

Esp. Nathalia Savione Machado / MsC. Hellen Tsuruda Amaral / MsC. Vitor Atsushi Nozaki Yano / Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha / Equipe Coordenação Aprendendo a Conviver



Introdução — Introdução Conceitual

A abordagem da Educação em Direitos Humanos (EDH) é elemento essencial no combate à cultura de violência nas escolas e em outros espaços. Neste módulo, além de abordar aspectos históricos e filosóficos da EDH, discutiremos suas articulações com a formação de professores e o cotidiano escolar.

Ao final deste módulo, você poderá:

- Conhecer os fundamentos da educação em direitos humanos.
- Conhecer direitos e deveres de crianças e adolescentes.
- Compreender o papel da educação como direito humano.
- Compreender políticas de formação de professores e professoras em direitos humanos.

Sumário

8 Aspectos Históricos da Educação em Direitos Humanos	
por Marcus Levy Bencostta /	28
O Fundamento Dos Direitos Humanos	
por Marconi J.P. Pequeno /	36
Educação em direitos humanos e formação de educadores	
por Vera Maria Ferrão Candau & Susana Beatriz Sacavino /	54
Marcos normativos de combate ao bullying e discriminação no ambiente escolar	
por Clóves Antonio de Amissis Amorim /	78
Glossário	

Marcus Levy Bencosita

Aspectos Históricos da Educação em Direitos Humanos

Introdução

O tema dos Direitos Humanos e, em especial, a Educação em Direitos Humanos vem se constituindo em pauta urgente e necessária a sociedade brasileira, principalmente no ambiente de escolarização que por sua natureza formativa é corresponsável na formação de pessoas humanas conscientes e participativas no exercício de sua cidadania.

É nosso papel como educadores assumir cada vez posturas de proteção e promoção da Educação em Direitos Humanos, não somente em nosso ambiente de trabalho, mas também com nossas atitudes na esfera privada, pois é nosso dever como pessoas humanas estarmos do século XXI estarmos em constante atenção contra as violações dos direitos humanos para que estas não se transformem rapidamente em barbáries, como aquelas que vivenciaram a primeira metade do século XX.

A contribuição desse módulo tem o propósito de problematizar nossa realidade contemporânea a partir da reflexão histórica. E para facilitar seu alcance, o presente capítulo foi organizado seguindo a discussão de importantes documentos para a história dos Direitos Humanos. Em nível internacional discutiremos as resoluções aprovadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração e Plano de Ação recomendados pela II Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993). No contexto nacional, trataremos da Constituição do Brasil de 1988, as três edições dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009) e, por fim, o Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (2012). A discussão conjunta dessas normativas tem o propósito de apresentar os fundamentos e a importância histórica que foi a formação de uma agenda sobre os Direitos Humanos que compromissava os estados na sua defesa e proteção.

Objetivos

O objetivo geral deste segmento é apresentar um conjunto de informações históricas que concorreram na promoção dos direitos humanos, intercaladas por discussões e eventos da realidade contemporânea internacional com a brasileira. Nesse sentido, serão destacadas a importância de documentos internacionais elaborados no cenário da Organização das Nações Unidas (ONU), assim como leis, planos, programas e políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro, cuja matéria é o tema dos direitos humanos, com especial interesse para o direito a Educação. As metas estabelecidas para

o alcance dos objetivos específicos, orientam o (a) cursista a compreender o percurso histórico da formulação dos principais debates acerca dos direitos humanos; relacionar a luta dos direitos humanos com a redemocratização do Brasil; distinguir as prescrições legais na promoção dos direitos humanos das realizações efetivas de sua proteção e, em especial, as violações praticadas pelo Estado e sociedade contra os direitos humanos; perceber o compromisso do Estado brasileiro, junto com a sociedade civil, na defesa do desenvolvimento da dignidade da pessoa humana como direito de usufruto de sua cidadania; por fim, provocar a conscientização que todos têm a obrigação social na defesa dos direitos humanos.

1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

O tema de nossa primeira discussão será a luta por uma cultura dos direitos humanos, com foco na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, resolução de maior importância na história da Organização das Nações Unidas (ONU), considerada o marco fundador dos direitos humanos internacionais, que completa 70 anos de sua promulgação, em 2018. Portanto, nosso objetivo é tentar compreender os significados do contexto histórico dessa Declaração em um mundo marcado pelos traumas da II Grande Guerra Mundial, que teve a Europa como palco principal do conflito.

As atrocidades praticadas na Alemanha pelo regime nazista, e os países alinhadas ao Eixo, durante a II Grande Guerra foram denunciadas ao mundo. Prouas contundentes de genocídios, dentre elas a de maior impacto, o assassinato indiscriminado de judeus cujo limite era a limpeza étnica desse grupo, mas também massacres, execuções sumárias, torturas, escravidão, trabalho infantil, tráfico humano, estupro de mulheres e crianças em situações de guerra, foram tristes exemplos de uma barbárie instalada institucionalmente pelos nazistas.

Encerrado o conflito, um dos resultados dessa catástrofe foi o reordenamento do mundo no fortalecimento de pressupostos que incluísse a democracia e a defesa dos direitos humanos. Uma ética compulsória deveria ser estabelecida a fim de criar e manter mecanismos de proteção e reconhecimento em âmbito internacional dos direitos humanos. E, naquele contexto de pós II Grande Guerra Mundial, foi de fundamental importância a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, como resultado das conferências

de paz realizadas no final da guerra, para a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Excluindo os países que haviam feito parte do Eixo, assinaram inicialmente a declaração 50 países,

Considerados o interesse, a influência e o mérito dessa Declaração enquanto documento de repercussão mundial, ela não foi a primeira experiência de declaração que trata da luta pela preservação dos direitos do cidadão. Apesar de circunscritas a realidades particularizadas em contextos históricos específicos, podemos anotar alguns exemplos, tais como a Declaração dos Direitos da Virgínia (1776), anunciada um mês antes da Declaração de Independência dos Estados Unidos, e a Declaração dos Direitos dos Cidadãos dos Estados Unidos (United States Bill of Rights) de 1791 que servirá de base da Constituição daquele país. Todavia, elas estavam circunscritas a realidades históricas que deixaram de atender demandas que hoje não teria como ser silenciada, tal como o fim da escravidão nos Estados Unidos. Também no palco da Revolução Francesa, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é, sem dúvida, um evento de grande importância que inaugurou as bases da democracia moderna. Contudo, foi esquecida uma série de direitos das mulheres e das crianças em seu texto.

No século XX, um pouco antes da promulgação da Declaração Universal de 1948, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem foi aprovada em Bogotá (Colômbia), em abril de 1948, durante a IX Conferência Internacional dos Estados Americanos.

Nesse sentido, podemos inferir que discussões anteriores à elaboração da Declaração de 1948 insistiam na formulação de bases e conceitos, mas também em estruturas procedimentais que assegurassem a praticidade de seus documentos. Contudo, apesar das suas importâncias, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é aquela que pela primeira vez orientou, em nível mundial, a defesa e a preservação da dignidade da pessoa humana.

Quando a ONU assume o protagonismo na elaboração da Declaração Universal, ela instituiu, em 1946, a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas como responsável pela elaboração do texto que tornaria a declaração. O seu texto final foi recomendado a Assembleia Geral que a adotou sob a forma de resolução.

Apesar de sua singularidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos possui aproximação com os princípios da República Francesa e dos Estados Unidos, quando

defende o reconhecimento dos valores da igualdade, da liberdade e da fraternidade, pois foi gestada para transmitir valores, princípios e coordenadas fundamentais para a liberdade política, para a solidariedade social e econômica e para a igualdade, que aglutinadas proporcionam o respeito e a proteção da dignidade da pessoa humana.

Para concluir, podemos afirmar que a declaração é o documento de maior significação que inaugurou um código ético de proteção internacional dos direitos Humanos. Ela certamente impulsionou novos parâmetros para tratados internacionais e fomento de programas nacionais sobre direitos humanos.

Recurso



Heal the World (Michael Jackson) Michael Jackson Tribute - Heal the World - Child Prodigy Cover | Maati Baani, 6:12 min, USA, 2016

Tradução: Ricardo Ribeiro

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=20LgrccGWUc>

Este vídeo utiliza a voz e o talento musical de inúmeras crianças espalhadas pelo mundo para transmitir, mas também denunciar, sua preocupação com o mundo que nós adultos queremos lhes deixar como herança. A ideia é potencializar a letra e a música Heal the World (Cure o mundo) como forma de provocar debate entre o (a)s aluno (a)s acerca da dignidade da pessoa humana.

2. II Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993)

Após 45 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi organizada na cidade de Viena (Áustria, 1993) a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, a primeira desse porte pós-guerra fria a tratar do tema dos direitos humanos. Estiveram presentes na conferência delegações de 171 países e mais duas mil Organizações Não Governamentais (ONG), dentre elas 800 na condição de observadoras, o que ressalta a forte presença da sociedade civil internacional em temas de importância para o planeta. É interessante percebermos como a participação das ONGs demarcará um novo cenário que reconhecerá como legítima o diálogo entre os governos e a sociedade civil.

Esta tendência que insere as ONGs nos debates das grandes conferências globais foi inaugurada no ano anterior durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como a ECO-92, que aconteceu no Rio de Janeiro (Brasil, 1992). Vale lembrar também, que a I Conferência Mundial de Direitos Humanos aconteceu em Teerã (Irã, 1968), mas que por diversos motivos da conjuntura internacional à época marcada pela tensão da Guerra Fria, os resultados de suas recomendações não alcançaram o mesmo impacto do encontro realizado em Viena.

A principal meta que II Conferência alcançou foi a elaboração da Declaração e do Programa de Ação de Viena, aprovados por unanimidade pelos delegados dos países ali representados. Com este ato, foi colocada definitivamente a responsabilidade dos estados assumirem o compromisso de participarem de uma agenda internacional sobre os direitos humanos. Destaca-se que a importância desse ato tornaram tais documentos de maior consenso e abrangência que as Nações Unidas tomaram sobre o tema Direitos Humanos. Assim, diversos especialistas definem que a Declaração e o Programa de Ação de Viena de 1993 ampliaram, para além da Declaração Universal de 1948, o caráter efetivamente universal. O que não impediu, evidentemente, o referendo de princípios elegidos em 1948, dentre os quais, a própria universalidade dos direitos humanos.

Em Viena, as discussões que ocuparam espaço de maior contestação foi o tema da universalidade dos direitos humanos, muito por conta das diferenças culturais e históricas das delegações. Esta já tinha sido pontuada na comissão que elaborou a declaração de 1948, o que demonstra que ela permaneceu uma tópica sensível que foi facilmente percebida nos diversos pronunciamentos não consensuais que se deram em Viena. Vale lembrar que alguns países que se recusaram a assinar a declaração de 1948, hesitaram em se comprometer com

os debates que aconteceram na Áustria, mas que ao final da conferência não se eximiram de assinar as recomendações finais.

Um princípio polêmico, mas de extrema importância, é o que trata o Artigo 2º da Declaração de Viena sobre o direito dos povos à autodeterminação. Este tema já vinha sendo fonte de intensos debates nos palcos da ONU, especial nos documentos resultantes do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos, ambos aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na década de 1960.

A incorporação artigo 2º na Declaração de Viena, assim como as recomendações dos pactos internacionais não estavam, por suposto, incentivando ações destinadas a desmembrar ou causar constrangimentos a integridade territorial dos estados soberanos. Preocupação atenta dos países africanos e asiáticos submetidos a regimes ditatoriais que tinham receios de terem suas soberanias atingidas.

Outro tema polêmico é o que trata o artigo 8º que trouxe novamente para o palco da discussão internacional a questão do respeito a interdependência entre democracia, desenvolvimento e respeito aos direitos humanos. Isto significava que sem democracia não existiria segurança para os estados assegurarem e protegessem os direitos de seus cidadãos como indivíduos. Nesse sentido, ao fundamentarmos que todos são iguais e, portanto, possuem igual valor, estamos sinalizando que toda violação aos direitos humanos deverá ser reportada aos órgãos legítimos de monitoramento internacional.

Os documentos possíveis resultantes das inúmeras disputas que aconteceram na Conferência de Viena foram enviados como recomendação à Assembleia Geral das Nações Unidas, que é efetivamente o órgão máximo deliberativo da ONU, dentre as quais destacamos: a criação do Alto-Comissariado dos Direitos Humanos que há décadas estava em pauta nas comissões da ONU, mas que, finalmente, foi acatada para funcionar como coordenador de ações em defesa dos direitos humanos nos países afiliados, sem atingir ou ameaçar as soberanias dos estados.

Também merece destaque neste cenário da Conferência de Viena, a importância da defesa dos direitos das mulheres. A participação de mulheres e sua pressão foram históricas e, não por acaso ou benemerência das delegações, conquistaram importantes espaços em defesa de seus direitos.

Em todos os lugares, como afirma Elizabeth Jelin, as mulheres nos regimes ditatoriais foram últimas da repressão, sistematicamente atormentadas, violentadas e torturadas e, em muitos casos, engrossaram as listagens de desaparecidas. Mas também nos regimes democráticos, acontecem violências contra as mulheres que circunscrevem desde o tráfico de mulheres, assédio sexual, violência contra o corpo da mulher.

Em resumo, as recomendações da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, constitui o documento de maior envergadura no cenário internacional contemporâneo. Como vimos a questão da sua universalidade, a necessidade de monitores internacionais que fiscalizassem as violações e a conscientização que os direitos das mulheres devem ser aceitos como direitos humanos foram temas que tonalizaram os debates daquele fórum.

Direitos Humanos no Século XX

A segunda metade do século XX serviu de alicerce para avanços, mas também retrocessos na pauta dos direitos humanos. Se por um lado, o mundo civilizado condenou a barbárie dos crimes cometidos pelos nazistas, por outro, ditaduras latino-americanas, asiáticas, africanas e europeias, em especial no leste europeu se espalham, violando brutalmente os valores defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Esta paradoxal realidade, de um mundo cada vez mais informado da agenda dos direitos humanos, presença em pleno século XXI, dentre muitos exemplos de violações, o drama dos refugiados de guerra, fome, tragédias naturais (secas, enchentes, terremotos, vulcões etc.), perseguição política, gênero, religião e etnia. Somos, portanto, em especial por sermos profissionais da educação, instados a defender e tremular a bandeira de proteção dos direitos e da dignidade da pessoa humana para que a barbárie suma de uma vez por todas do mundo civilizado.

Recurso

Hotel Rwanda (Hotel Ruanda). Direção de Terry George, 112 min., 2004.

Coprodução: EUA, Itália, Inglaterra e África do Sul.

No ano seguinte a II Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, Áustria – 1993), o mundo não tomou conhecimento da triste história do Genocídio de Ruanda (Kigali, Ruanda-1994). O evento é resultado de conflitos e tensões entre a maioria Hutu e a minoria Tutsi, as duas principais etnias do povo de Ruanda, onde representantes da primeira ao chegar ao poder por meio de um golpe, massacra brutalmente 800 mil de Tutsis com uso de métodos sanguinários (fuzilamentos, degolação, esquartejamentos e queimados vivos). No epicentro da barbárie surge o heroísmo de Paul Rusesabagina, gerente do Hotel des Mille Collines que conseguiu salvar a vida de mais de 1200 Tutsis. Este filme, portanto, retrata a barbárie de Ruanda centralizando sua narrativa na coragem de Rusesabagina. Por se tratar de um filme de forte intensidade, é por esse motivo que ele é sugerido apenas para os profissionais de educação para que possam debater e refletir relacionando esta história com o que trata o Artigo 2º da Declaração de Viena que assegura o direito dos povos à autodeterminação.



3. Constituição Federativa do Brasil (1988) e os Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009)

É certo que a Constituição Brasileira de 1988 está inserida no cenário de transição do regime ditatorial para o democrático, mas, também, não podemos deixar de pontuar que o Brasil, naquela época, possuía altos índices de corrupção, desigualdades sociais e uma inflação descontrolada.

Apesar dos especialistas e juristas considerarem bem sucedida a experiência constitucional

de 1988, em especial por ter sido gestada em momento sensível de transição política, a extensão detalhada de seus artigos e sua complexidade são alvos de críticas por torná-la refém de reformas que complicaria a formulação de novas políticas públicas. Mesmo assim, apesar da importância dessa crítica, a Constituição de 1988 assegurou a formação de uma agenda política nacional dos direitos humanos quando afirma em seu texto que a república é um estado de direito fundamentado na soberania, na cidadania, no pluralismo político e na dignidade da pessoa humana. Caberia a ele (o Estado brasileiro), portanto, elaborar políticas públicas que promovessem os princípios da universalidade no acesso dos cidadãos aos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Isto significa que constitucionalmente o Estado deveria assegurar aos seus cidadãos a distribuição equitativa do direito à saúde, lazer, habitação, transporte público, educação e um saudável meio ambiente.

O Brasil na passagem do final do século XX para o início do XXI lançou 03 Planos Nacionais de Direitos Humanos. O primeiro elaborado em 1996, o segundo em 2002 (ambos no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso) e o terceiro, em 2009, já no governo do presidente Lula.

Os três programas podem ser interpretados como ações inovadoras, desde a Constituição de 1988, que atingirá os governos federal e estadual, mas isto não significa que esse tema não estivesse presente no cenário das lutas contra as graves violações dos direitos humanos durante a Ditadura Militar (1964-1985).

Ações da sociedade civil como a luta pela anistia ampla, geral e irrestrita no final da década de 1970, e o marco na história da redemocratização brasileira que foi a campanha das Diretas Já, em 1984, são exemplos irrefutáveis que estávamos atentos a restauração dos direitos humanos no Brasil.

Dentre as recomendações na II Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena, estava aquela que sugeria que os países signatários da declaração e programa de ação constituíssem programas voltados para promoção e proteção dos direitos humanos como política de estado.

Com o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, o Brasil se tornou o primeiro país da América Latina, e um dos primeiros dentre os signatários a adotar esta recomendação de Viena. Também é importante sublinhar a importância da referência da Constituição de 1988 na elaboração desse Programa.

É importante enfatizar que somente as instituições consolidadas em regimes democráticos são capazes de assegurar o respeito e a promoção, mas também a proteção dos direitos humanos como requisito até da própria existência da democracia. Estes mesmos princípios estão presentes nas demais edições dos programas nacionais de 2002 e 2009 ao defenderem que os direitos humanos são indivisíveis e ampliados, eles não eram apenas os direitos civis e políticos, mas também, sociais, coletivos, econômicos e culturais.

Algumas particularidades foram destaques nas três edições, o que as fazem serem compreendidas como complementares e não divergentes, apesar da cobrança da sociedade civil organizada em monitorar e pressionar o Estado na inclusão de novas metas. Como por exemplo, no primeiro Programa Nacional a defesa dos direitos das mulheres, crianças e adolescentes, da população afrodescendente e dos povos indígenas, dos portadores de necessidade especiais, dos estrangeiros, migrantes e refugiados, não passaram despercebidos, entretanto, não foram estabelecidas medidas que atendessem minimamente a agenda de luta do movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) quanto ao direito da livre orientação sexual e as identidades de gênero.

Outro exemplo que destacamos se deu com a segunda edição do Programa, em 2002, que corrigiu algumas falhas da edição anterior, como o respeito aos direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero, a incorporação do tema da população cigana dentre suas metas e o reforço dos direitos da população afrodescendente e de portadores de necessidade especiais, já abordadas no programa anterior.

A participação de ONGs nos debates das três edições foi sempre presente, mas na terceira, ela foi fundamental para os eventos preparatórios temáticos, livres, conferências estaduais e distritais, assim como nas consultas populares. Sua força contribuiu para que fosse recomendada a criação da Comissão Nacional da Verdade, assim como o aprofundamento do debate que definiu o direito de casais homoafetivos adotarem crianças e a aprovação de projetos de leis que erradicasse a criminalização do aborto.

Em síntese, as três edições do Programa Nacional de Direitos Humanos são fruto do cenário internacional decorrente da II Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, mas também da Constituição de 1988, que teve nos direitos humanos sua principal coluna de sustentação.

Constituição e Cidadania

A Constituição de 1988, conhecida como “constituição cidadã”, normatizou uma série de direitos à população brasileira, e por esse motivo não deixa de ser uma grande conquista democrática após a ditadura militar. Como afirma seu texto, o Brasil rege-se nas suas relações internacionais, pelos seguintes princípios: independência nacional; prevalência dos direitos humanos; autodeterminação dos povos; dignidade da pessoa humana e pluralismo político, dentre inúmeros preceitos. Contudo, cabe refletir como a realidade contemporânea pós-constituição de 1988 colocou em debate os significados de sua proposição que intensificou verdadeiramente a democracia, mas não o suficiente para garantir que os direitos humanos fossem adotados na proporcionalidade do vigor que seu texto anuncia.

Recurso

Na década de 1980, no auge da redemocratização do Brasil, a música brasileira foi marcada por canções de conteúdo político e social. Samba-enredo, de raiz, de breque, pagode, fundo de quintal, marchinha de carnaval, MPB, pop rock e rock roll, foram canais de contestação eleitos como verdadeiros manifestos da juventude brasileira. A sugestão deste recurso é discutir o contexto político da época com a inquietação da juventude insatisfeita com os rumos que o Brasil tomava, musicadas em três performances abaixo relacionadas.



Música: Eu quero

Bateria do samba-enredo da Império Serrano

Autor: Aluizio Machado, Luiz Carlos do Cavaco e Jorge Nóbrega

Data de lançamento: 1986

Disponível em: <https://goo.gl/61oYce>



Música: Brasil

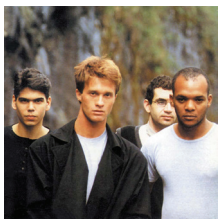
Artista: Caçuga e Gal Costa

Autores: Caçuga, George Israel e Nilo Romeno

Álbum: Ideologia

Data de lançamento: 1988

Disponível em: <https://goo.gl/GLLDif>



Música: Que país é esse

Banda: Legião Urbana

Autor: Renato Russo

Álbum: Que país é esse

Data de lançamento: 1987

Disponível em: <https://goo.gl/XI2IAY>

4. A Importância da Educação em um Estado de Direito Democrático

No processo de transição que sucedeu a ditadura militar rumo à redemocratização do país, o estado brasileiro constitucionalmente assumiu o status de ser um estado democrático. E nesse sentido, caber-lhe-ia assumir o encargo de garantir ações e políticas públicas que diminuíssem as desigualdades e que respeitasse integralmente os direitos humanos, a fim de que os cidadãos brasileiros, pelo princípio de igualdade, lhes fossem oferecidas condições básicas que assegurassem a dignidade da pessoa humana.

Uma dessas garantias é o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade consubstanciada como um direito que qualificaria a dignidade humana dos cidadãos. E não é por acaso que as tópicas direito à educação e dignidade humana não podem ser pensadas em separadas. Elas necessitam sim estarem juntas, mesmo porque a educação é uma das mais eficazes ferramentas na valorização da pessoa humana.

O princípio é que o direito à educação é uma responsabilidade do estado, seja porque a mantêm, caso do sistema público, seja porque a monitora, no caso das instituições privadas.

Sempre é bom recordarmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 normatiza em seu artigo 24º o direito à educação como forma de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Em 1966, quando a Assembleia Geral da ONU aprovou as recomendações do Pacto Internacional de Direitos Humanos, ela propôs em metas o direito à educação fundamental.

No Brasil, a Lei 4024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), determinava que o estado devesse garantir recursos para manter o sistema público de ensino.

Direito a Educação

O artigo 205 da Constituição Federal dita “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.” E ainda, o artigo 206 determina que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V. valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII. garantia de padrão de qualidade”.

A partir desses dois artigos da nossa Constituição reflita como tem atuado o Estado na formação de quadros qualificados para a Educação e, em que medida, ela contribui na construção de cidadãos cômnicos de suas responsabilidades para com o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana.

Recurso

Pro Dia Nascer Feliz. Direção de João Jardim, 88 min., 2007.

Produção: Tambelini Filmes.

Disponível em: <http://bit.ly/2ElxkYQ>

O documentário “Pro Dia Nascer Feliz” trata da realidade da educação brasileira que utiliza a narrativa de aluno (a)s e educadore (a)s, entre os anos de 2004 a 2005. Nele é retratada a triste situação de escolas com a mínima estrutura para o seu funcionamento, além da carência de professores que enfrentam a desvalorização de sua profissão pelo Estado brasileiro.

Aliada a esta situação, alunos desmotivados com este contexto de precarização da educação são apenas alguns dos problemas retratados nas cenas dessa interessante película.

Acompanhar os relatos de “Pro Dia Nascer Feliz” é um exercício de reflexão de realidade nem sempre conhecida pela grande maioria das pessoas. A partir dessa reflexão, a sugestão para esta atividade é debater a dicotomia daqueles que insistem em lutar pelo seu direito à educação em situações de extrema vulnerabilidade social e ausência do estado em cumprir a sua responsabilidade de minimizar tal injustiça.



5. O Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (2012)

O Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos, publicado em 2012, como os demais relacionados aos Direitos Humanos, veio fortalecer o Estado Democrático de Direito na construção de uma sociedade justa e equitativa. Sua meta era desenvolver ações conjuntas do estado e a sociedade civil, como forma de concretizar os compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos.

Ao desenvolver a cooperação nacional e internacional na implementação dessas ações, o objetivo era proporcionar a transversalidade do tema da educação em direitos humanos nas políticas públicas não somente na esfera educacional, mas também na saúde, cultura, justiça, comunicação, segurança, lazer, dentre outras esferas e, com isso qualificar a formação de uma cultura de direitos humanos.

O Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos deveria incentivar a realização de pesquisas acadêmicas voltadas para esta temática, assim como estimular a consolidação de órgãos nacionais, estaduais e municipais que contribuíssem na elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização de seus fins. Um aspecto importante foi o destaque na elaboração de projetos que reconhecessem a necessidade da educação em direitos humanos a pessoas portadoras de necessidades especiais.

A forma como se deu sua elaboração foi resultado de inúmeras audiências públicas realizados em todos os estados da federação, que contou ao final com mais de cinco mil contribuições e revisões. Além da sociedade civil, participaram ativamente de sua formulação o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e os ministérios da Educação e da Justiça.

Considerado como um documento que baliza a ações educativas no campo da Educação Básica, Educação Não formal, Educação Superior, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, Educação e Mídia, o plano foi apresentado I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos que reuniu, em 2006, na capital federal, especialistas nacionais e internacionais para discutir o tema.

Para definir em rápidas palavras o conceito de Educação em Direitos Humanos, utilizaremos o pensamento da Maria Benevides (2000), socióloga e militante dos Direitos Humanos quando define que a “Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos”. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, continua Benevides, “que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos”. Ela finaliza premissas importantes nesse processo: “que a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, deva ser pensada no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção”.

Enfim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é o resultado de reflexões, estudos e consultas feitas a um conjunto considerável de grupos sociais espalhados pelo Brasil, o que demonstra que esta agenda não cabe apenas ao Estado, enquanto gestor de políticas públicas, mas a toda a sociedade, como forma até de fortalecer o respeito à diversidade e consolidação de uma cultura democrática que promova a paz, o entendimento, o respeito, a tolerância e a igualdade entre as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos e religiosos.

Fazendo desse modo, a educação em direitos humanos transforma-se em ferramenta na luta por e para a democratização da sociedade, inclusa aí a escola. Nesse sentido, temos o dever, enquanto profissionais envolvidos diretamente com a educação, de monitorar o dia a dia escolar na conquista de resultados que eliminem barreiras sociais, étnicas, religiosas, sexuais em seu ambiente, em especial na realidade pública. Pois, ao democratizarmos o ambiente escolar, estamos também contribuindo para a democratização da própria sociedade.

Recurso

Livro: De repente nas profundezas do Bosque, 2007

Autor: Amós Oz (Tradução Toua Sender)

Editora: Companhia das Letras

Disponível em: <http://bit.ly/2BWYRJX>

Nesta fábula infantil, o famoso escritor e pacifista israelense Amós Oz, utiliza sua narrativa para destacar o zelo que todos devemos ter pela natureza e aceitar a diferença por meio da convivência entre as pessoas, cultivando, portanto, um mundo sem discriminação. A sugestão de leitura é despertar no universo adulto dos educadores, mensagens de confraternização utilizadas e compreendidas pelo universo infantil que podem ser potencializadas no exercício da construção da Educação em Direitos Humanos.



Recurso

O fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, mundialmente conhecido e prestigiado por suas imagens de cunho social que contam a história de populações de indivíduos em situação de vulnerabilidade. Sebastião com suas lentes criou fotografias que falam muito do Brasil e do mundo e neste pequeno extrato de sua vastíssima obra, a fotografia revela elementos significativos do contexto onde foram captadas, para além da sua imagem. Para alcançar o nosso objetivo, sugerimos provocar os olhares na tentativa de interpretamos livremente as realidades anunciadas nas cenas retratadas por Salgado que utilizou de extrema poesia e refinada sensibilidade.



Referência

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. Novos estudos CEBRAP, 2010, (86), 5-20.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de e CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2017, 98 (250), 561-579.

BOYLE, Kevin. Stock-taking on Human Rights: The World Conference on Human Rights, Vienna 1993. Political Studies, 1995, XLIII, p. 79-95.

DONNELLY, Jack. Universal human rights in theory and practice. 2.ed. Ithaca: Cornell University, 2003, p.57-126.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2009, 17(64), 495-520.

GLENDON, Mary A. Knowing the Universal Declaration of Human Rights, 73 Notre Dame L. Rev. 1998, p 1153-1190.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MARKS, Susan. Nightmare and Noble Dream: The 1993 World Conference on Human Rights. The Cambridge Law Journal, March 1994, Volume 53, Issue 1, p. 54-62.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. "Eu desisto?" Paredes vivas na cidade: conflitos sociais em cartazes produzidos ao longo da década de 1980, no Brasil. Educar em Revista, 2014, (51), 175-190.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, 2005, (28), 5-23.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; NETO, Paulo de Mesquita. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. Estudos Avançados 11 (30), 1997, p. 117, 134.

SULLIVAN, Donna J., Women's Human Rights and the 1993 World Conference on Human Rights. American Journal of International Law, January 1994, Volume 88, Issue 1, p. 152-167.

The Universal Declaration of Human Rights. New York, United Nations Print, 2005.

Marconi J. P. Pequeno

O Fundamento Dos Direitos Humanos

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos.
EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS, p. 25, 2016.

Em nossa época, muito se fala sobre os direitos fundamentais da pessoa humana, porém tal expressão exige que saibamos explicar em que consistem tais direitos, por que são essenciais e em que se baseiam esses direitos considerados fundamentais. Ora, sabemos que o conteúdo e a importância dos direitos humanos nem sempre estão fixados na consciência das pessoas. Não é evidente a todos os indivíduos que eles possuem determinados direitos, nem, tampouco, que estes devem ser respeitados. Por isso, precisamos primeiramente entender o que significa a expressão *direitos humanos*.

Os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política. Os direitos humanos se aplicam a todos os homens e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Com isso, eles aparecem como um instrumento de proteção do sujeito contra todo tipo de violência. Pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades.

Os direitos humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência. Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero. Eles são essenciais à conquista de uma vida digna, daí serem considerados fundamentais à nossa existência. Uma vez que já sabemos o que são os direitos humanos fundamentais, cabe-nos agora encontrar o sentido daquilo que chamamos de *fundamento* de tais direitos.

Quando falamos em fundamento dos direitos humanos, estamos nos referindo à sua natureza ou ainda à sua razão de ser. Mas qual a razão de ser desses direitos? Uma resposta possível seria: eles existem para zelar, proteger ou promover a humanidade que há em todos nós, fazendo com que o ser humano não seja reduzido a uma coisa, a um objeto qualquer do mundo. O fundamento pode também ser concebido como fonte ou origem de algo. Nesse sentido, a ideia de fundamento serve, também, para justificar a importância, o valor e a necessidade desses direitos. Ainda que não se possa afirmar a existência de um fundamento absoluto que possa garantir a efetivação dos direitos humanos – já que a noção do que vem a ser dignidade pode mudar no tempo e no espaço – é possível considerar que haverá sempre uma ideia, um valor ou um princípio que servirá para definir a natureza própria do

homem. Uma vez que o fundamento é, como vimos, aquilo que representa a causa ou razão de ser de um fato, situação ou fenômeno, pode-se considerar o fundamento dos direitos humanos como a essência que torna humano o nosso ser.

É certo que o problema do fundamento dos direitos humanos não parece ser algo prioritário nas discussões e estudos elaborados sobre o tema. Alguns autores consideram até mesmo impossível que a definição de um fundamento único seja capaz de nos fazer superar os desafios representados pela diversidade de culturas, hábitos, costumes, convenções e comportamentos próprios às inúmeras sociedades. Além do que, a determinação de apenas um fundamento seria incapaz de refletir as múltiplas noções do que vem a ser o homem, sua natureza e constituição. Nesse caso, teríamos que reconhecer que cada cultura poderia definir, a partir de seus próprios valores ou hábitos, aquilo que melhor pode definir a essência do homem. Com isso, poderíamos pensar como Bobbio (1982, p. 25), para quem “o problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos humanos, não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los”.

Talvez seja correto considerar que a grande questão que nos desafia, não é de caráter filosófico, histórico ou jurídico, mas sim político. O problema político se revela do seguinte modo: como evitar que os direitos humanos sejam violados, negados, ignorados? Ora, os direitos humanos somente adquirem existência efetiva quando são vivenciados. Eis por que precisamos criar os meios que tornem possível a sua realização. Afinal, quando falamos na necessidade de que esses direitos sejam praticados, isso já supõe que os mesmos têm uma causa ou razão de ser. Mas será que o problema referente à fundamentação dos direitos humanos está mesmo resolvido? Trata-se de uma questão com a qual não deveríamos mais nos preocupar? A resposta é: nem o problema foi resolvido, nem essa questão deixou de ter importância, como indicam as múltiplas concepções do tema ao longo do tempo.

No transcorrer da história do pensamento, muitas foram as tentativas de justificar a existência dos direitos humanos e de fundamentá-los. Uma delas já se anuncia no século XVII, com a ideia de que o homem naturalmente tem direito à vida e à igualdade de oportunidades (LOCKE, 1978). Este preceito é seguido pela noção de que todos os homens nascem livres e iguais (ROUSSEAU, 1985) ou ainda pela afirmação de que os indivíduos possuem direitos inatos e indispensáveis à preservação de sua existência. Os homens teriam, assim, direitos decorrentes de sua própria natureza.

A atribuição de direitos naturais ao indivíduo se inspira na ideia de que o homem é um ser provido de sensibilidade e razão, capaz de se relacionar com o seu semelhante e de

constituir as bases do seu próprio viver. Além disso, ele é também caracterizado pela sua tendência à sociabilidade, autonomia da vontade, capacidade de dominar os instintos e de seguir normas de conduta moral. Todos esses elementos caracterizam a sua humanidade e servem para justificar aquilo que marca a sua essência fundamental: a dignidade.

O fundamento dos direitos humanos está baseado na ideia de dignidade. A dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito. Trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ele ser humano. Cada homem traz consigo a forma inteira da condição humana, afirmava o filósofo francês Montaigne (2000), ao se referir a esse elemento que nos define em nossa condição própria de ser. A ideia de dignidade deve, pois, garantir a liberdade e a autonomia do sujeito. Tal noção nos permite afirmar que todo ser humano tem um valor primordial, independentemente de sua vida particular ou de sua posição social. Eis por que o homem deve ser considerado como um fim em si mesmo, jamais como um meio ou instrumento para a realização de algo (KANT, 1980). O homem é um ser cuja existência constitui um valor absoluto, ou seja, nada do que existe no mundo lhe é superior ou equivalente.

A dignidade é um valor incondicional (ela deve existir independentemente de qualquer coisa), incomensurável (não se pode medir ou avaliar sua extensão), insubstituível (nada pode ocupar seu lugar de importância na nossa vida), e não admite equivalente (ela está acima de qualquer outro princípio ou ideia). Trata-se de algo que possui uma dimensão qualitativa, jamais quantitativa. A dignidade possui um valor intrínseco, por isso uma pessoa não pode ter mais dignidade do que outra.

Apesar de sua indiscutível importância, parece claro que nem sempre podemos dizer com segurança o que significa essa noção. Não é fácil definir de maneira ampla, satisfatória e inquestionável, o que vem a ser dignidade humana. Assim como também acontece com alguns fenômenos como o tempo, o amor ou a felicidade, por exemplo, podemos até saber o que significa a dignidade, porém nem sempre somos capazes de explicá-la. Todavia, ainda que esta noção pareça confusa, complexa ou imprecisa, sempre é possível perceber quando ela, a dignidade, é negada, violada, esquecida.

De fato, não precisamos saber definir *dignidade humana* para reconhecer que ela existe como uma marca fundamental do sujeito. Por isso, não é necessário compreender o que este termo significa para proteger os que têm sua dignidade ameaçada. Defender, zelar, promover a dignidade do homem já parece ser o bastante para tornar nossa vida social

menos injusta e violenta. Portanto, mesmo que esse termo se revele pouco claro ou mesmo indefinível, parece evidente que somos capazes de reconhecer um comportamento ou uma situação em que a dignidade é atingida. Assim, é o que acontece, por exemplo, quando constatamos o sofrimento de pacientes em filas de hospitais públicos, a condição de exclusão a que são submetidos os mendigos e as crianças em situação de risco, o drama dos desempregados e outros marginalizados sociais. Quando defendemos os direitos desses indivíduos, nós o fazemos sempre em nome de uma dignidade que foi negada, esquecida, violada. Desse modo, os direitos humanos são considerados fundamentais porque são indispensáveis para que a pessoa possa viver com dignidade. Mas, convém saber em que se baseia essa ideia de dignidade.

Durante muito tempo, a ideia de dignidade esteve baseada exclusivamente na crença da criação divina, isto é, na afirmação de que a essência do homem residia no fato de ele ter sido criado à imagem e semelhança de Deus. Ainda que essa noção continue a ser defendida por muitos, há ainda os que concebem a dignidade não como produto da ordem divina, mas da natureza racional do homem. O homem seria detentor de uma faculdade superior que o torna essencialmente único e, portanto, diferente dos demais seres. Assim, de posse da razão, o homem teria criado o mundo da cultura, o universo da moral e do direito e até mesmo a ideia de dignidade que lhe serve de fundamento. Assim, enquanto atributo essencial do homem, a dignidade é frequentemente justificada pelo fato de que o homem goza de uma qualidade especial que o difere dos demais seres: a razão. É esta faculdade que funda a autonomia da sua vontade e a liberdade que orienta sua ação no mundo.

Mas sabemos que a dignidade do ser humano não pode ser definida apenas pela racionalidade que caracteriza o sujeito. O homem é um ser dotado de razão, mas também de emoção, isto é, de sensações que lhe permitem se indignar, sentir vergonha, remorso, compaixão, culpa. O homem não seria um animal racional se ele também não fosse um animal afetivo. Pode-se afirmar que nos tornamos diferentes dos outros animais porque, dentre outras capacidades, usamos nossos sentimentos em prol dos nossos semelhantes e da conquista de uma vida social mais justa e harmoniosa. Portanto, o ser humano também tem sua dignidade extraída desses elementos que o tornam capaz de agir com autonomia, liberdade e responsabilidade.

O homem é concebido como o único ser dotado de vontade, ou seja, ele é capaz de agir de forma livre e de controlar os apetites, desejos e inclinações determinados pelos seus instintos. Essa capacidade de escolher e de elaborar suas próprias normas de conduta faz

com que o homem se diferencie dos outros animais. Com isso, ele constrói as bases do mundo social com base nos valores de bem e mal, justiça e injustiça, vício e virtude. O homem é um ser moral e político e essas características revelam que ele não é um simples produto das forças da natureza. Ele constrói seu próprio viver a partir de suas decisões e escolhas, de modo que as suas criações culturais fazem com que ele não seja apenas determinado por fatores genéticos ou hereditários. Por isso, ninguém nasce bom, mau, justo ou injusto. A pessoa se torna injusta ou bondosa, egoísta ou generosa, por força de suas ações, por isso é que sua existência é sempre produto de suas escolhas, decisões, condutas. Apesar de ser definido como um *animal racional*, é possível afirmar que o homem jamais está livre de agir movido por inclinações naturais. Há, na conduta humana, comportamentos ora ditados pela liberdade, ora determinados pelos instintos.

A conclusão de que todos os seres humanos são dotados da mesma dignidade, não evita que os homens continuem a sofrer violências e discriminações por motivos sociais, culturais, políticos, étnicos, religiosos, dentre outros. Por isso, falar em dignidade universal pode parecer uma ideia vaga, já que uma vida verdadeiramente digna é reservada apenas a certas classes de indivíduos, ou seja, àqueles que pertencem a determinados grupos sociais. O respeito, a garantia e a promoção da dignidade é um processo que envolve avanços e conquistas, mas também está sujeito a recuos e fracassos. Por isso, é necessário que o tema da dignidade humana esteja sempre presente no cotidiano das pessoas, seja como objeto de reflexão e discussão, seja como motivo para uma prática de respeito ao direito alheio.

O homem é um ser em construção que pode ser melhorado. Sua existência é resultado dessa busca de aperfeiçoamento e da sua capacidade de superar os instintos egoístas e nocivos à vida em sociedade. Por isso, é possível defender e promover a dignidade do indivíduo mediante meios educativos apropriados, como é o caso de uma educação voltada para os direitos humanos. Esta deve, pois, preparar o sujeito para o exercício da cidadania e, sobretudo, para o reconhecimento da dignidade que define sua natureza e condição. O processo educacional pode fornecer ao homem os instrumentos necessários para que ele possa constituir as bases de um viver compartilhado e baseado nos valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade. A realização desses valores o torna mais apto a viver com dignidade. Porém, sem eles o homem se revela destituído de sua essência fundamental, ou seja, ele perde aquilo que define o seu ser: a sua humanidade. A educação em direitos humanos é, pois, uma forma de o sujeito reconhecer a importância da dignidade e, sobretudo, agir visando a conquista, a preservação e a promoção de uma vida digna.

Referência

ARISTÓTELES. Ética a Nicômacos. Brasília: Editora da UnB, 1992.

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

CRANSTON, Maurice. O que são os direitos humanos? Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

HOBBS, Thomas. O Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Nova Cultura, 1998 (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. São Paulo: Abril, 1980 (Coleção Os Pensadores).

_____. Crítica da razão prática. Lisboa, Edições 70, 1994.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

MONTAIGNE, Michel de. Os ensaios. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PEQUENO, Marconi. Ética, direitos humanos e cidadania. In Curso de formação de educadores em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2001.

RABENHORST, Eduardo. Dignidade humana e moralidade democrática. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

RICOEUR, Paul. Fundamentos filosóficos de los derechos humanos: una síntesis. In: Los Fundamentos filosóficos de los derechos humanos. Barcelona: Serbal (UNESCO), 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. São Paulo: Abril Cultural, 1985, (Coleção Os Pensadores).

Sugestão de Atividades

Objetivos:

Compreender em que consistem os direitos fundamentais da pessoa humana e porque são essenciais para a preservação da vida em sociedade; Sensibilizar para a crescente necessidade de entender o que significa na teoria e na prática os direitos humanos.

Organização da atividade:

Com base no texto, faça um debate com as seguintes questões: a) O que são direitos humanos? b) Para que servem tais direitos? c) Em que se fundamentam os direitos humanos?

Vera Maria Ferrão Candau & Susana Beatriz Sacavino

Educação em direitos humanos e formação de educadores

FERRÃO CANDAU, Vera Maria; BEATRIZ SACAIVINO, Susana.

Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, u. 36, n. 1, 2013.

Reproduzido sob os termos da licença Creative Commons Atribuição-Uso
Não Comercial - Obras Derivadas Proibidas 3.0 Unported.

Introdução

A problemática dos Direitos Humanos é um dos componentes fundamentais das sociedades atuais. Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva. Além disso, um discurso incisivo e persistente defende fortemente a importância dos Direitos Humanos se queremos construir verdadeiras democracias.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, em 1948, no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos Direitos Humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo. Os estados que aderiram a estes diferentes documentos comprometeram-se a incorporar em suas políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos. A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, para comemorar os 45 anos da promulgação da Declaração Universal, reafirmou, após intenso debate, a universalidade, assim como a indivisibilidade interdependência e interrelação dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Também reiterou enfaticamente a relação entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos. No plano nacional, a partir da Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, que incorporou fortemente a afirmação dos Direitos Humanos, o estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais. Hoje possuímos um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos.

No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Basta ler os jornais diários ou assistir os informativos televisivos para que sejamos expostos às múltiplas e diversificadas violações dos Direitos Humanos e ao contínuo desrespeito às normativas internacionais relativas à proteção e defesa da dignidade humana. Impunidade, múltiplas formas de violência, desigualdade social, corrupção, discriminações e fragilidade dos direitos básicos constituem uma realidade cotidiana. A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia.

Ao mesmo tempo, também é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos Direitos Humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Com estas preocupações, as questões relativas às relações entre educação e Direitos Humanos vêm sendo objeto de intensos debates e reflexões. Expressões como educação como Direito Humano, educação *para* os Direitos Humanos, educação *em* Direitos Humanos são, muitas vezes utilizadas como sinônimo. No entanto, partimos do pressuposto de que é necessário distingui-las, sem negar sua interrelação. A educação é sem dúvida um direito social. Mas é necessário que aprofundemos no conteúdo deste direito, sem reduzi-lo à escolarização e, quanto a esta, articular as questões de acesso e permanência na escola básica às referidas ao polêmico tema da qualidade da educação. Quanto à expressão educação *para* os Direitos Humanos, muitas vezes está referida exclusivamente à introdução de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não formal.

O presente trabalho se situa no contexto da pesquisa “Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual”, que vimos desenvolvendo desde 2008, que tem por finalidade analisar a evolução histórica da educação em Direitos Humanos no continente e, particularmente no Brasil, identificar as principais concepções de educação em Direitos Humanos presentes na produção bibliográfica e em experiências concretas, assim como discutir a realidade atual desta questão no país, seus desafios e possibilidades. Assume uma perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos e articula direitos da igualdade com direitos da diferença.

Neste texto o nosso foco principal é a educação em Direitos Humanos, os diferentes significados que esta expressão vem apresentando na produção da área e nos desafios que apresenta na atualidade, particularmente para a formação de educadores.

1. Educação em direitos humanos: entre concepções, tensões e buscas

Muitos são os enfoques e os significados que, ao longo dos anos têm sido desenvolvidos nos diversos continentes sobre a educação em Direitos Humanos, sem que se possa afirmar que se tenha sido alcançado consenso entre os diferentes autores e perspectivas.

Neste trabalho queremos privilegiar especialmente as contribuições de autores latino-americanos, mas queremos também mencionar duas contribuições de autores de outros contextos que consideramos de especial relevância, Nancy Flowers (2004) e Peter Fritzsche (2004).

Flowers distingue três tipos de definições de educação em Direitos Humanos, segundo os próprios agentes implicados, que caracteriza como: agências governamentais, incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela, organizações não-governamentais (ONGs) e intelectuais universitários e educadores. Segundo os respectivos locus de atuação, a autora afirma que ora era colocada a ênfase na consolidação dos marcos institucionais e jurídicos já estabelecidos na perspectiva de se afiançar a paz social, na importância de se mobilizar a transformação das estruturas vigentes numa determinada sociedade e no empoderamento dos grupos marginalizados, discriminados e excluídos ou na dimensão ética da educação em Direitos Humanos e nos valores que pretende afirmar como solidariedade, tolerância e justiça. Estas diferentes perspectivas não necessariamente se contrapõem, mas as diversas ênfases propunham finalidades diferenciadas para a educação em Direitos Humanos, o que, na prática, promovia processos que privilegiavam temáticas e estratégias distintas. Consideramos que Flowers explicita com clareza a polissemia da expressão educação em Direitos Humanos e a importância do aprofundamento da reflexão sobre esta questão, procurando-se sempre contextualizar o debate.

O professor alemão Fritzsche desenvolve quinze teses sobre o que significa a educação em Direitos Humanos. Assinalaremos alguns aspectos que consideramos que caracterizam sua posição. Para o autor, a educação em Direitos Humanos é indispensável para o desenvolvimento dos Direitos Humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos Direitos Humanos. Hoje a educação em Direitos Humanos constitui um dos Direitos Humanos. Objetivando tornar realidade a educação em Direitos Humanos, propõe que se trabalhe para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada

numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. Também assinala que a educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. No âmbito da educação formal, não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social. O pensamento de Fritzsche assume uma perspectiva abrangente e multidimensional e levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença, a importância da educação em Direitos Humanos para a construção democrática, os Direitos Humanos na educação formal e a multiplicidade de sujeitos destinatários da educação em Direitos Humanos, entre outras.

Na América Latina, a questão da conceitualização da educação em Direitos Humanos está presente também como um tema em debate, sem que haja consenso entre os especialistas. Muitos são os enfoques, as aproximações, as propostas feitas pelos educadores e educadoras nos diferentes países do continente.

Apresentamos, a seguir, alguns pontos de vista que nos parecem especialmente significativos e iluminadores para a reflexão que estamos desenvolvendo.

Fazendo uma revisão das diferentes formas de leitura dos Direitos Humanos no continente, Silvia Fernández (1989), uma das iniciadoras do trabalho de educação em Direitos Humanos no Chile, propõe quatro formas de aproximação: os Direitos Humanos entendidos como *instâncias protetoras* da dignidade humana, o que implica trabalhar por garantias jurídicas que tornem possível o respeito aos Direitos Humanos; os Direitos Humanos vistos a partir do prisma da *ideologia da solidariedade*: são os direitos dos pobres e oprimidos na tradição de Bartolomé de Las Casas; os Direitos Humanos como *consciência ética* centrada no valor da dignidade humana, que dá sentido às normas de Direitos Humanos; e, finalmente, os Direitos Humanos como *instância crítica* da convivência humana. A partir deles é possível questionar a violência, a injustiça e o formalismo das instituições (apud BASOMBRÍO, 1991, p. 201).

Nessa mesma época, a década de 1980, um dos fundadores da educação em direitos humanos no Uruguai, Luis Pérez Aguirre (1986, p. 30), se perguntava:

é realista tentar educar para os direitos humanos? Têm-se ensaiado diversas respostas sobre esse tipo de questão na busca do aperfeiçoamento do ser humano e das sociedades. [...] Permanência e ruptura, ordem e mudança criativa serão sempre dimensões dialéticas dos genuínos processos educativos em direitos humanos. [...] A educação em direitos humanos tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite essa dialética que implicará sempre a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade.

Na América Latina, no final da década de 1990, um grupo de especialistas e pesquisadores do continente assumiu a posição de que, para continuar colaborando com a construção democrática, deveria ser promovida a educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005, p. 7-8).

O primeiro aspecto assinalado se relaciona ao entendimento dos direitos em sua globalidade e interdependência, sem reduzir seu enfoque aos direitos individuais, políticos e civis, o que é muito presente nos contextos neoliberais. A compreensão e exigência dos direitos econômicos, sociais e culturais é fundamental para a construção democrática, assim como a dos chamados “novos” direitos relacionados ao meio ambiente, ao desenvolvimento das ciências da vida e das novas tecnologias.

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reter a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania (SACAVINO, 2000a, p. 44; MAGENDZO, 2000, p. 362).

O terceiro elemento se refere à formação de sujeitos de direitos para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. Formação da consciência de ser sujeito de direitos significa também poder desenvolver, na prática e na construção da cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos (SACAVINO, 2009, p. 101).

Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, constitui o quarto elemento destacado. Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver.

A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença (SACAVINO, 2000b, p. 27).

Candau (2005) também destaca que atualmente é importante promover processos de educação em **Direitos Humanos** em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos. Evita definir a educação em direitos humanos, mas aponta alguns elementos relevantes que lhe são constitutivos; dentre eles destacamos os seguintes:

- Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;
- A articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade;

- Processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (CANDAUI, 2005, p. 8).

Junto com esses elementos, consideramos importante destacar ainda alguns outros enfoques de autores latinoamericanos intimamente relacionados à construção democrática.

Magendzo (2000), autor chileno, um dos pioneiros do tema no continente, sintetiza o sentido último que, desde o início, orientou a educação em Direitos Humanos como a formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa.

Mujica (2001, p. 5), do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), afirma que

educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos.

O Instituto Interamericano de Direitos Humanos da Costa Rica, no *II Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos* (2003, p. 12), considera a educação em Direitos Humanos como um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional. Para o Instituto, isso significa que todas as pessoas, independentemente de seu sexo, origem nacional ou étnica e de suas condições econômicas, sociais ou culturais, tenham a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de qualidade que lhes permita compreender seus Direitos Humanos e suas respectivas responsabilidades, respeitar e proteger os Direitos Humanos de outras pessoas, entender a inter-relação entre Direitos Humanos, Estado de direito e governo democrático, assim como exercitar na interação diária valores, atitudes e condutas conseqüentes com os Direitos Humanos e os princípios democráticos. Essas pessoas entendem também o direito à educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação e como condição necessária para o exercício efetivo de todos os Direitos Humanos.

De acordo com o *II Informe Interamericano* (2003, p. 5) a educação em Direitos Humanos como direito implica a obrigação do Estado de assegurar uma prática de ensino e aprendizagem que incorpore os conhecimentos, valores, atitudes e competências necessários para formar uma cidadania consciente de ser sujeito de direitos e de responsabilidades.

Depois de quase trinta anos de desenvolvimento na América Latina, a educação em Direitos Humanos continua sendo uma prática dinâmica, em processo de construção de identidade, com alguns traços já definidos e transformados em conquistas irrenunciáveis. É de se destacar todos os esforços realizados ao longo das décadas para fortalecer a educação em Direitos Humanos e configurar os elementos básicos da especificidade de uma proposta latino-americana.

Nesse sentido a maneira de síntese podemos afirmar que, 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.

2. Como promover a formação de educadores em direitos humanos?

A preocupação com a educação em Direitos Humanos vem se afirmando cada vez com maior força no nosso país, tanto no âmbito das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc, nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ongs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003; 2006) tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades. A grande maioria destas iniciativas estão orientadas à formação de educadores, tanto no âmbito da educação formal como não formal.

No entanto, é possível afirmar que, em geral, estas realizações tem enfatizado a análise da problemática dos Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas, no plano internacional e no nosso contexto, assim como o aprofundamento da gênese e evolução histórica do conceito de Direitos Humanos. Uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover.

Partimos da afirmação da necessidade de “desnaturalizar” a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente. Defendemos a tese de que não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de educadores de uma visão político – filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. Do ponto de vista pedagógico, na América Latina as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação e alguns de seus componentes são considerados especialmente pertinentes para a educação em Direitos Humanos: a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiências de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos.

Sendo assim, a primeira pergunta que temos de nos fazer é se as estratégias pedagógicas que privilegiamos como educadores em Direitos Humanos estão favorecendo caminhar nesta direção e quais são os aspectos que consideramos mais em sintonia com esta orientação e aqueles onde se situam os maiores desafios.

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou mediáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo com os expositores ou membros de mesas redondas. Este tipo de estratégias atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, idéias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil.

A perspectiva acima assinalada supõe a realização de processos formativos. A palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo. Nos últimos anos temos assessorado diferentes projetos de educação em Direitos Humanos, na maior parte das vezes orientados à formação de educadores para serem multiplicadores nas suas respectivas instituições de educação formal ou não formal. Em geral, a duração destas experiências supôs de 90 a 100 horas de trabalho, desenvolvido através da realização de atividades de diferentes tipos.

Outra característica destes processos orientados pela concepção explicitada é o papel ativo de todos/as os/as que deles participam. Neste sentido, para desenvolver adequadamente estes processos é imprescindível agrupar os/as participantes em núcleos de, no máximo, 35 a 40 pessoas.

No que diz respeito aos temas a serem trabalhados, devem ser definidos tendo-se presente as características e interesses de cada grupo, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos. A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido.

Além disso, é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido o papel do dinamizador/a é fundamental.

A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação.

Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas.

É importante também assinalar que contextos específicos necessitam também de abordagens próprias. Não se trabalha da mesma maneira na universidade, numa turma de ensino fundamental ou médio, com o movimento de mulheres, com promotores populares, etc.

No entanto, o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

3. Educar em direitos humanos e formação de educadores: principais desafios

Tendo presente todos os elementos que explicitamos nos itens anteriores, apresentaremos neste item alguns desafios que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de ações e programas de educação em Direitos Humanos orientados à formação de educadores no nosso contexto. São eles:

Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos

Ainda está muito presente entre nós a representação de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”. É necessário desconstruir esta visão para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social.

Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta

Como já vimos, o discurso sobre os Direitos Humanos está marcado hoje por uma forte polissemia e, conseqüentemente, as maneiras de se entender a educação em Direitos Humanos também. Fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar é fundamental.

Articular ações de sensibilização e de formação

As ações de sensibilização em geral são de curta duração e dirigidas a um público amplo. Os programas de formação focalizam grupos específicos, de número reduzido, e supõem

processos sistemáticos com uma duração que permita mudanças significativas de mentalidades, atitudes, valores e comportamentos. Não dissociar nem contrapor estas ações mas, pelo contrário, concebê-las de modo inter-relacionado, deve constituir um aspecto a ser continuamente trabalhado.

Tem-se investido bastante nos últimos anos na difusão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em muitas ações de sensibilização. Consideramos urgente procurar articular de modo mais explícito essas ações com programas de formação de multiplicadores e investir de modo mais intenso nesses programas. Somente

assim acreditamos ser possível que a afirmação dos Direitos Humanos possa penetrar mais profundamente nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, dando-se prioridade ao sistema educativo em suas distintas modalidades.

Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos

A educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Trata-se de criar ambientes em que os Direitos Humanos impregnem todas as relações e componentes educativos. Segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), esta deve ser entendida como um processo que inclui duas dimensões: os Direitos Humanos no contexto educativo, que visa garantir que todos os componentes e processos educativos favoreçam a aprendizagem dos Direitos Humanos, e a realização dos Direitos Humanos na educação, que está orientada a assegurar o respeito dos Direitos Humanos de todos os atores implicados nos processos educativos. Neste sentido, a promoção dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras.

Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar

Do ponto de vista pedagógico, consideramos fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas das diferentes estratégias propostas para a incorporação da educação em Direitos Humanos na escola básica, fundamental e média. Existe um amplo consenso entre os especialistas de que nestes níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos. Incorporar a educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos PolíticoPedagógicos das escolas constitui um grande desafio.

Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores

O que foi possível constatar é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios, etc – com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. Também é importante que a educação em Direitos Humanos seja aprofundada na pós-graduação, tanto em cursos de especialização como de mestrado e doutorado. Ainda é muito reduzida entre nós a produção acadêmica nesta área.

Estimular a produção de materiais de apoio

Outro elemento importante para que avancemos nos processos de formação de educadores em educação em Direitos Humanos é dispor de materiais adequados, tanto para a formação de professores, quanto para o ensino fundamental e médio. Ainda são poucos os recursos – textos, vídeos, jogos, softwares, etc. com esta preocupação. Oferecer a possibilidade de aceder a financiamentos para esta produção e para construir redes para a difusão desses materiais é urgente.

Estes são apenas alguns dos desafios a enfrentar para que a educação em Direitos Humanos penetre nos diferentes sistemas de ensino, na formação de educadores e na sociedade em geral.

Através do desenvolvimento deste texto procuramos evidenciar a complexidade e a polissemia da educação em Direitos Humanos na atualidade. Assumimos a perspectiva que afirma que seu horizonte de sentido no nosso contexto é formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos. Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível na formação de educadores desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões-cognitiva, afetiva e sociopolítica-fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos.

Referência

BASOMBRÍO, Carlos. Educación y ciudadanía. La educación en derechos humanos en América Latina. Santiago: CEAAL, 1991.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: principais desafios. Rio de Janeiro: 2005. (mimeo)

CUELLAR, Roberto. (Ed.). Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. Costa Rica: IIDHFundación Ford, 2000.

FLOWERS, Nancy. How to define Human Rights Education? In: GEORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). International Perspectives in Human Rights Education. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FRITZSCHE, Karl-Peter. O que significa educação em direitos humanos. 15 teses. In: GEORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). International Perspectives in Human Rights Education. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

MAGENDZO, Abraham. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, Roberto. (Ed.). Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

MUJICA, Rosa María. Educación no formal y educación en derechos humanos. Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001.

ONU. Asamblea General. Proyecto revisado del Plan de Acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Distribución general, marzo 2005.

PEREZ, Luís. Aguirre. Educación para los derechos humanos. El gran desafío contemporáneo. In: Paz y Justicia, Montevideo: Serpaj, n. 8, oct./dic. 1986.

SACAVINO, Susana. Democracia e educação em direitos humanos na América Latina. Petrópolis: DP et alli, 2009.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (Orgs.). Educar em direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. Empoderamento e poder local. In: Revista Nouame-rica/Nuevamerica, Rio de Janeiro, n. 85, 2000b.



Cloues Antonio de Amissis Amorim

Marcos normativos de combate ao bullying e discriminação no ambiente escolar

Introdução

Neste módulo, vamos iniciar com a apresentação conceitual da violência e os desafios em defini-la. Passaremos a explicitar o que se denomina agressão e agressividade humana, em especial as contribuições das Teorias Psicológicas para a compreensão das violências físicas.

Na segunda seção serão listadas as normativas internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Viena (ONU, 1993); os instrumentos normativos nacionais: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002) e Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, 1990).

Na terceira seção nos propomos a realizar uma análise crítica da judicialização da escola. Primeiro faremos um esforço para compreender o significado da judicialização, então passaremos à análise da judicialização da escola e o despreparo dos professores, em função de sua formação, para lidar com essas novas demandas. Abordaremos a responsabilidade civil dos educadores e das instituições.

Na quarta seção vamos nos ocupar do cyberbullying. Começaremos considerando o uso cotidiano das TICs. No cyberbullying, um indivíduo ou grupo usa as TICs para emitir comportamentos hostis, deliberados e repetitivos, direcionados a um ou mais pares.

Finalmente, na seção 5, vamos defender a perspectiva de que apenas a lei (seja municipal, estadual ou federal) não é suficiente para a superação da dinâmica bullying. Defendemos que as leis são inúteis quando não há práticas sociais a sustentá-las. Propomos que aprender a conviver é uma das formas de prevenir a(s) violência(s) escolar(es). Indicamos três vias para concretizar a cultura da paz e uma boa convivência escolar: 1) a Cultura da Tolerância, 2) a Educação em Direitos Humanos e 3) A Justiça Restaurativa.

Objetivos

- Conhecer a legislação brasileira sobre o bullying (Lei municipal, estadual e federal);
- Analisar criticamente os marcos normativos;
- Identificar as responsabilidades jurídicas da escola em relação ao bullying;

- Realizar uma análise crítica da judicialização da escola;
 - Identificar práticas sociais que promovam a convivência escolar saudável e a promoção da Educação em Direitos Humanos.
-

1. Violências, agressividade e agressão no ambiente escolar

Definir agressão humana é um desafio porque compreende muitas perspectivas e sua dificuldade está no excesso ou na supersimplificação das características envolvidas, bem como na exigência de uma abordagem interdisciplinar.

A violência escolar é um fenômeno reconhecido como de extrema importância, seja pelo impacto no processo ensino-aprendizagem, seja pelo sofrimento que causa aos envolvidos. Minayo e Souza (1998, p. 514) afirmam que “[...] qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia do objeto”.

Reiteramos que não é nada fácil conceituar violências. Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge a todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida (ASSIS e MARRIEL, 2010, p. 41). Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo.

De acordo com Krug et al (2002, p. 5), a Organização Mundial da Saúde (OMS), conceitua violência da seguinte forma:

“A violência é o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG et al, 2002, p. 5).

Ao se propor estudar as violências escolares, duas contribuições tiveram papel seminal para artigos posteriores, que figuraram em quase todas as revisões ou produções que

sucederam as suas publicações, quais sejam, Bernard Charlot (2002) e Eric Debarbieux (2002).

Charlot (2002, p. 434) elabora o que denomina de distinções conceituais necessárias e difíceis. Afirma que é preciso distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. A violência à escola

“[...] está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente a instituição e aqueles que a representam” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Finalmente, identifica a violência da escola: uma violência institucional, simbólica.

Valle e Mattos (2011, p. 21) destacam que a violência é um ato de brutalidade, sevícia, abuso físico e psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação.

O desafio da educação, segundo Fonseca, Fonseca, Gomes, Nogueira e Soares, (2012, p. 800), é auxiliar o indivíduo no processo de aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. É papel fundamental da escola propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade. A educação transmitida pela escola é percebida também como um meio de inclusão e de mobilidade social.

Cotidianamente, utilizam-se como sinônimos as palavras agressão e violência, mas apesar de semelhantes, elas designam fenômenos distintos. O termo agressão vem do latim *aggressionem* e significa disposição para agredir, disposição para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas. (FERREIRA, 1999).

Segundo Lisboa e Ebert (2012, p. 191), a agressividade, então, que faz parte da natureza afetiva do ser humano e de seu desenvolvimento social, pode manifestar-se como violência se for reforçada pelas contingências ambientais. Destaca-se, ainda, a possibilidade da existência de um ciclo vicioso de agressividade, no qual a dificuldade em se perceber a diferença entre ações agressivas e violentas pode promover a repreensão

inadequada dos alunos por parte dos professores e esses alunos se comportarem de maneira ainda mais agressiva.

Uma metanálise a partir de 24 estudos sobre genética da agressão concluiu que a influência genética desta característica seria de 50%. Estudos longitudinais com indivíduos entre três e 12 anos sugerem que a influência de fatores genéticos na agressividade varia em torno de 52%. (CRUZ, JUNG e DORNELLES, 2012, P.62). Esses dados remetem às bases genéticas do comportamento social agressivo.

Kristensen et al. (2003), ao realizar uma revisão teórica dos fatores etiológicos da agressão física, elaboraram um quadro das perspectivas teóricas na agressão física. Esses dados serão apresentados a seguir na tabela com a síntese por eles elaborada, identificando a perspectiva teórica, os autores relevantes e os respectivos conceitos-chaves.

Perspectiva teórica	Autor(es) destaque	Conceito(s)-chave
Psicanálise	Freud (1923)	Pulsão de morte
Behaviorismo	Dollard et al. (1939)	Frustração
Etologia	Lorenz (1966)	Instinto de agressão
Aprendizagem social	Bandura (1973)	Consequências; Motivação
Cognitivismo neo-associacionista	Berkowitz (1988, 1998)	Afeto negativo
Processamento da informação social	Crick e Dodge (1994) Huesmann (1988; 1998)	Representação social do evento Scripts
Interacionismo social	Tedeschi e Felson (1994)	Modelo de decisão sobre ações coercivas
Modelo geral de agressão	Anderson e Bushman (2002)	Estruturas de conhecimento

Quadro 1 – Perspectivas teóricas na agressão física / Fonte: Kristensen et al. (2003, p. 181).

Finalmente, entre os modelos integrativos recentes, preocupados com os diferentes fatores empregados na explicação da agressão em seres humanos, a partir dos anos 90 foram formuladas sínteses para aglutinar conhecimentos na área de estudo. Kristensen et al. (2003) apresentam quatro modelos: 1- cognitivismo neo-associacionista; 2- processamento da informação social; 3- interacionismo social; e 4- modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento. Naquele artigo de revisão, os autores informam, em relação ao modelo geral, que existem estruturas de conhecimento à percepção, à interpretação, à tomada de decisão e ação.

2. Bullying escolar e a legislação Municipal, Estadual e Federal.

O primeiro registro das palavras bullying, bully e bullied data do ano de 1910. Conforme o dicionário Merriam-Webster's Collegiate, o termo de origem inglesa significa “[...] tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar” (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 173).

Por se tratar de uma violência silenciosa em seu curso, mas que pode chegar a finais trágicos e ruidosos, como assassinatos e suicídios, o fenômeno tem despertado o interesse de pesquisadores do mundo inteiro. Os primeiros estudos foram realizados na Suécia e na Finlândia e, atualmente, podem ser registrados estudos em diversos outros países (GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2010, p. 33)

Existem várias propostas de conceituar bullying, acolhemos aquela que foi proposta por Dan Olweus:

A vitimização ou o maltrato por abuso entre iguais é uma conduta de agressão física e/ou psicológica realizada pelo aluno ou alunos elegendo outro aluno como vítima de seus ataques. Esta ação negativa, intencionada e repetida coloca as vítimas em posições de que dificilmente podem sair pelos seus próprios meios. A continuidade destas agressões provoca nas vítimas efeitos claramente negativos: baixa da autoestima, estados de ansiedade e mesmo quadros depressivos, o que dificulta sua integração no meio escolar e o desenvolvimento normal das aprendizagens (OLWEUS, 1978, p. 3).

As leis brasileiras antibullying, publicadas entre os anos de 2009 e 2015, consistem em identificar “algozes”, puni-los e ao mesmo tempo proteger as pessoas que sofrem de agressão, responsabilizar as famílias e os gestores escolares, judicializando o cotidiano e a vida.

No total, foram encontradas 75 leis para combater e superar o bullying, sendo 18 leis estaduais, uma federal e as demais municipais. Algumas regulamentam uma Lei anterior, como é o caso da Lei 10.576, de 20 de julho de 2011, do município de Osasco, estado de São Paulo, que regulamenta a Lei 4.372, de 19 de novembro de 2009.

Em algumas cidades, como no caso de Recife, foram encontradas três leis: 1) Lei n. 17.682, de 11 de janeiro de 2001; 2) Lei n. 17.621, de 5 de maio de 2010 e 3) Lei n. 17.638, de 20 de julho de 2010 (instituiu o dia municipal do combate ao bullying, a ser comemorado no dia 14 de fevereiro).

Os direitos das crianças e adolescentes são normatizados em nível internacional e na legislação brasileira. A Secretaria de Estado da Família e desenvolvimento social do Estado do Paraná organizou e publicou uma coletânea dos instrumentos normativos nacionais e internacionais de proteção integral de crianças e adolescentes (PARANÁ, 2013).

No plano internacional, podemos observar a garantia de direitos das crianças e adolescentes nos seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); Declaração Universal dos Direitos da Criança; e a Declaração de Viena. No contexto nacional, encontramos 1) Constituição da República Federativa do Brasil; 2) Estatuto da Criança e do Adolescente; 3) Código Civil Brasileiro e 4) Código de Defesa do Consumidor.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”

Também podemos destacar os artigos 3º, 5º e 7º:

Artigo 3º – Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...]

Artigo 5º – Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. [...]

Artigo 7º - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a proteção. (ONU, 1948)

Em 1996, para efetivar esses direitos, tantas vezes violados, temos a Convenção de Viena que propõe:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos. (ONU, 1993)

A prática do bullying fere preceitos constitucionais, sendo dever da família e do Estado garantir a proteção integral da criança e do adolescente. Em seu artigo 5º a Constituição da República Federativa do Brasil determina: “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.”

E, no artigo 227 da Constituição, encontramos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Esse mesmo artigo foi materializado e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Reconheceu-se a necessidade de garantir os direitos fundamentais para assegurar o pleno desenvolvimento do cidadão brasileiro, promovendo uma proteção especializada e integral.

De acordo com o artigo 5º do ECA, “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990).

Também dispomos dos artigos 15 e 17 que garantem:

Artigo 15 – A criança e o adolescente tem direito a liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, garantido na Instituição e nas leis. [...]

Artigo 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990)

O Código Civil Brasileiro (CCB) também prevê a ocorrência de atos ilícitos, bem como a responsabilidade de reparação ao dano. A(s) pessoa(s) que pratica(m) bullying viola direitos daquela que sofre e poderá se enquadrar nos artigos 186 e 927:

Artigo 186 – Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito. [...]

Artigo 927 – Aquele que por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. (BRASIL, 2002)

A responsabilidade civil poderá recair sobre a pessoa que causa a agressão (sendo esta pessoa incapaz e não podendo responder diretamente pela reparação do dano, a responsabilidade será do responsável pelo menor) ou sobre o estabelecimento de ensino.

Quem sofre a agressão poderá fundamentar seu pedido de reparação com base no Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, 1990). Essa forma de solicitar reparo ao dano só se aplica a estudantes da rede particular, não cabendo a aplicação do Direito do Consumidor a estudantes da rede pública. No entanto, se escola for omissa no trato da temática bullying, a responsabilidade será do Estado.

Passamos agora a apresentar a legislação específica sobre o bullying. Dispomos de leis municipais, estaduais e federal. No município de Curitiba, a Lei 13.632 de 18 de novembro de 2010 “Dispõe sobre a política ‘antibullying’ nas instituições de ensino no município de Curitiba.” No Estado do Paraná, a Lei 17.335 de dez de outubro de 2012 “Institui o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná”. E a Lei Federal 13.185, de seis de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

Nas três leis mencionadas, encontramos o conceito e caracterização de bullying, todas apresentando oito características. Nas duas últimas, são apresentadas oito classificações, ambas em seu artigo 3º. Além disso, apresentam os objetivos dos programas antibullying, sendo a lei estadual mais pródiga e elencando, no artigo 5º, dezesseis objetivos.

Parece oportuno lembramos a afirmativa de Frick (2013, p. 28342):

[...] em sua maioria, as leis buscam ações de prevenção, minimização, enfrentamento, combate e coibição do bullying no ambiente escolar. Disto ressalva-se a interpretação que os órgãos públicos têm sobre ações antibullying. Supõe-se que compreendem que o mesmo pode ser “combatido” por imposição de lei.

Na lei municipal 13.632/2010, em seu artigo 4º, existe uma peculiaridade que nos parece que não foi colocada em prática: “As ocorrências de “bullying” devem ser registradas pela escola, em livro ata próprio para esse fim, com data, hora, tipo de agressividade, indicação do nome do agressor e do agredido e as providências tomadas.”

A lei estadual 17.335/2012, artigo 8º, prevê a “Possibilidade de encaminhamento de vítimas e agressores a serviços de assistência médica, psicológica, social e/ou jurídica, oferecido por meio de parcerias e convênios.” A intenção é muito boa, mas temos reservas quanto a viabilidade, mesmo que no artigo 9º esteja previsto que

a Secretaria de Estado da Educação, usando da estrutura já existente, poderá criar órgão específico a fim de receber das equipes interdisciplinares das escolas, comunicação

quando da ocorrência de assédio e/ou violência para que tome as providências necessárias e adequadas a cada caso. (PARANÁ, 2012)

Destacamos ainda que a lei federal, artigo 6º, orienta que “Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos estados e municípios para planejamento das ações”. Letra morta, quem tem tempo e a quem compete a elaboração desse relatório? Faltam professores nas escolas, existem contratos precários para professores que trabalham dez meses. Mas o principal: qual a efetividade dessa medida?

3. Análise crítica da judicialização da escola

O fenômeno da judicialização significa levar ao conhecimento do judiciário matéria que não foi resolvida como devia pelo poder executivo ou pelo poder legislativo.

Silveira (2011) afirma que algumas condições facilitam a judicialização, como a democracia, a separação dos poderes, o reconhecimento de direitos, a consciência dos meios judiciais pelos grupos de interesses e pelos partidos de oposição na realização de seus objetivos, bem como a inefetividade das instituições majoritárias e a incapacidade das instituições em dar provimento às demandas sociais, delegando às cortes a tomada de decisão em determinadas áreas da política.

Os direitos educacionais estão amplamente garantidos na legislação brasileira. A educação é o direito social mais reforçado em termos de proteção judicial. No entanto, há um longo caminho a se percorrer para a plena satisfação desses direitos (SILVEIRA, 2011).

Tudo e todos na atualidade passaram a ser passíveis de uma resposta jurídica, de uma explicação qualquer a partir dos códigos de direito que possa por ventura justificar a si e a suas ações (REIS, 2010 apud CANAL e TAVARES, 2014).

Vivemos o período de consolidação de direitos sociais e individuais, sem precedentes. Isto não é ruim. O fato é que os indivíduos e as coletividades conhecem todos os seus direitos, mesmo que não consigam indicar os deveres decorrentes destes direitos proclamados. Estes direitos proclamados, quando não cumpridos, são buscados no espaço próprio: a justiça, em fenômeno denominado de judicialização.

A judicialização das relações escolares se dá no mesmo momento em que percebemos a judicialização da política e da saúde. A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. Sobre o tema da judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores, indicamos a leitura do artigo de Chrispino e Chrispino (2008).

Em relação ao bullying, Beatriz Santomauro (2010) elenca quatro providências para a solução de bullying no contexto escolar: 1) reconhecer os sinais, 2) fazer um diagnóstico, 3) falar com os envolvidos, 4) encaminhar os casos para outras instâncias. Outras providências: a) realizar reunião com os responsáveis pela pessoa agredida, b) realizar reunião com os responsáveis pela pessoa que agrediu, c) procurar o encaminhamento de ambas para profissional especializado, d) colocá-las em salas distintas, e) propor mudança do período das aulas.

José Eduardo Parlato Fonseca Vaz (s/d), faz uma análise da responsabilidade civil quanto ao dever de indenizar pessoas vítimas do bullying. De acordo com o artigo 186 do Código Civil brasileiro, caso o estabelecimento de ensino opte pela omissão, será responsabilizado pelo dever de reparar o dano.

Concluimos essa seção com a fecunda reflexão de Michel Laubd (2015) quando afirma de forma enfática: “A história é triste e repetitiva ao mostrar que leis são inúteis quando não há prática social a sustentá-las.”

4. A lei e o cyberbullying

As tecnologias permeiam cada vez mais todas as nossas ações e atividades cotidianas, nosso universo de trabalho, nossas relações de consumidores, usuários de serviços bancários, nossa correspondência pessoal. Atualmente nos parece impossível sobreviver sem o suporte tecnológico. Mas como a ciência não tem o poder de controle sobre o uso que dela se faz, as novas tecnologias podem ser usadas para fins pouco nobres e até mesmo criminosos. Uma forma de atualizar e modernizar a prática do bullying foi utilizar recursos tecnológicos para atingir pessoas que se tornam vítimas desses ataques.

Barbosa e Farias (2011) destacam que entre as novas manifestações de bullying, uma tem se destacado tanto pelos modos como se manifesta quanto pelas consequências para os

envolvidos: trata-se do cyberbullying. Essa modalidade foi definida por Rocha (2012, p. 14) como sendo uma prática que geralmente envolve calúnia, ato de imputação falsa que ofende a reputação ou crédito de alguém; injúria, ofensa à dignidade ou honra de alguém e ameaça por palavras ou qualquer meio simbólico que possa causar-lhe mal. Todos os aspectos estão previstos no código penal brasileiro com penas que variam de 3 a 4 anos de prisão e multa.

Na obra *Cyberbullying*, Shariff (2011) destaca ainda que ao abordar o termo cyberbullying entre pares, definiu-o como algo que compreende o bullying dissimulado e psicológico, transmitido por meios eletrônicos, como blogs e sites da internet, salas de chat, ambientes MUD (domínios que permitem a participação simultânea de vários indivíduos e onde cada participante assume papel de um personagem), e redes sociais (ex., Facebook e Youtube).

Essa modalidade de bullying se diferencia das demais pela ausência da agressão física, não importando a força e o tamanho físico das pessoas envolvidas. Outro aspecto apontado por Slonje e Smith (2008) é que o cyberbullying não cessa nem quando o indivíduo vai para casa, quer nos finais de semana, nas férias, quer na ausência das pessoas agressoras. As mensagens e vídeos podem alcançar o alvo, onde quer que a pessoa se encontre.

Rocha (2012, p. 169) afirma que discussões que apresentem uma conceituação geral do cyberbullying são insuficientes para entender o fenômeno e o avanço das interações mediadas por computadores que nos últimos anos têm modificado os modos como os indivíduos se relacionam socialmente. A mesma autora, ao realizar uma revisão das implicações do cyberbullying, destaca:

Para Hernández e Prados (2007), o cyberbullying é também uma forma de bullying indireto e não presencial: implica o fato de o agressor já que não tem contato direto com a vítima não ver a dor e o sofrimento dela, e ter significativamente prejudicada sua capacidade de empatia. Cada vez mais o cyberagressor obtém satisfação na elaboração do ato violento, na imaginação do dano causado. Esses autores são mais enfáticos em relação aos danos à saúde psicológica da vítima, e afirmam que o cyberbullying, se não for punido, podem gerar distorções cognitivas importantes e problemas emocionais graves. Notícias na mídia atualmente apontam casos de jovens que veiculam vídeos de agressões na internet, cautelosamente planejados e provocados, inclusive com edições das filmagens e legendas (p. 81).

Ao investigar a natureza e a amplitude do cyberbullying focado no gênero, Li (2006) constatou que uma alta porcentagem de estudantes já participou dessa violência: 1 em 4 estudantes já havia sofrido cyberbullying. Ao considerar a experiência separadamente, 22% dos meninos praticaram o cyberbullying e aproximadamente 12% das meninas. Entretanto, 25% dos meninos e 25,6% das meninas disseram ter sido vítimas de cyberbullying. Slonge & Smith (2008), ao investigar quatro categorias de prática do cyberbullying (mensagem de texto, e-mail, telefonema e foto/vídeo clipe), complementa esta posição ao constatar algumas diferenças em relação ao gênero. Garotas são mais propensas de serem vítimas por e-mail e há uma tendência de meninos estarem mais envolvidos por mensagem de texto. Porém, o estudo realizado por Kowalski e Limber (2007) contradiz essa visão ao constatar que 7% de todos os alunos vítimas foram meninos e 15% meninas, enquanto na categoria de bully e vítima apenas 4% foram meninos e 10% meninas.

Entre as consequências do cyberbullying, Barbosa e Farias (2011, p. 75) apontam as cybervítimas e afirmam que elas podem ter seu humor deprimido e passarem a apresentar estados que vão da tristeza à depressão. Também relatam a presença de estresse emocional, ansiedade social, raiva e medo, que podem culminar em comportamentos de hostilidade e delinquência.

A associação do cyberbullying com a depressão foi estudada por Perren et al. (2011); Wang, Nansel e Iannotti (2011); Perren et al. (2011), que investigaram associações entre o bullying tradicional e o cyberbullying e sintomas depressivos em estudantes australianos e suíços. Em ambas as amostras, crianças vítimas do modo tradicional e do realizado por meio da tecnologia demonstraram mais sintomas depressivos do que quem praticava e crianças não envolvidas. Os autores ainda destacam que o nível de depressão foi significativamente alto em crianças vítimas de cyberbullying e que a associação não foi alterada entre os dois países, o que sugere que o relacionamento não é culturalmente dependente. Sendo assim, esse resultado indica que um status de saúde mental negativo adicional associado com a exposição do cyberbullying é mais frequente ou superior do que as vítimas por meios tradicionais.

Diamanduros, Downs & Jenkins (2008) complementam essa visão ao relacionar como positiva a afirmação de que os sintomas da depressão e da baixa autoestima são intimamente ligados com o comportamento de cyberbullying. As vítimas tendem a ser socialmente isoladas, passivas e esse tipo de violência aumenta consequências negativas no estado emocional e no estado psicológico. Patchin & Hiduja (2010, citados em GOZDZIEJEWSKI,

CARDOSO e AMORIM, 2011) analisaram a relação entre estudantes de primeiro grau que experienciaram cyberbullying e seus níveis de autoestima. Os resultados mostram que aqueles que foram vítimas desse tipo de bullying, tanto as vítimas como os praticantes, tiveram significativa baixa autoestima comparado com aqueles que tiveram pouca ou nenhuma experiência. Assim, foi encontrada relação estatística significativa e moderada existente entre baixa autoestima e experiências com cyberbullying.

O cyberbullying tem consequências nefastas para os adolescentes que não encontram um refúgio dessa modalidade, sendo alvos o tempo todo onde quer que estejam e, portanto, com consequências terríveis listadas anteriormente. Todavia, além dos problemas acadêmicos e psicossociais das vítimas, o cyberbullying também afeta os professores. Rocha (2012, p. 15) apresenta uma correlação entre o mal-estar docente e a vivência destes com o cyberbullying. Afirma a autora:

O fenômeno do cyberbullying tem potencialmente aumentado no Brasil e é um grande problema que afeta a saúde mental do professor, o qual tem interagido com outros tipos de violência na escola. Resultados de vários estudos ratificam que o desgaste produzido pela violência no ambiente escolar torna ainda mais difícil o trabalho docente; aliado a isso, a desvalorização do magistério, o estresse da profissão constituem o chamado mal-estar vivido por milhares de professores (ROCHA, 2012).

Independente das práticas de bullying ocorrerem na escola, seja em sala de aula, seja no intervalo, ou de forma virtual (cyberbullying), essa prática de violências envolve diferentes agentes e atores, expondo que as consequências remetem diretamente à subjetividade de todos.

Não podemos e nem convém relativizar as condutas antissociais, precisamos compreendê-las e agir. Omissão e esquiva contribuem para a baixa qualidade da educação, evasão e fracasso escolar. Muitos são os caminhos possíveis para a superação das dinâmicas violentas no âmbito escolar e todos passam pela ação do professor. Amorim (2012b, p. 2371) destaca que

Outro mundo é possível, outra escola precisa ser reinventada, mas isso dependerá da nova visão de um mundo plural, no qual diferentes etnias e gêneros possam compartilhar cenários, sem negar as diferenças, mas convivendo com respeito e colaboração. Professores,

na formação inicial ou continuada, merecem e precisam de ser instrumentalizados para que sua ação pedagógica promova a tão desejada cultura da paz (AMORIM, 2012b, p. 2371).

5. Práticas sociais, convivência e escolar e a Educação em Direitos Humanos.

Parece que a origem dos conflitos e divergências em sala de aula ou em outros espaços da escola deriva do confronto de diferenças de valores que explicitam diferentes formações culturais e o entendimento desses valores deve ser examinado na história específica de cada formação cultural. Pinto (2013, p. 31) afirma que uma grande contribuição da escola é promover o reconhecimento e o respeito na convivência com pessoas de diferentes origens culturais e étnico-raciais e uma grande contribuição é, portanto, o combate à intolerância em relação a toda diversidade humana. O mesmo autor é enfático ao afirmar:

O fato de simplesmente conviverem juntos em sala de aula não garante o entendimento das causas e dos fatores que os diferenciam, e esse entendimento é fundamental para a construção de uma sociedade que efetivamente integre toda a diversidade humana e não simplesmente a inclua (PINTO, 2013, p. 31).

D'Aurea-Tardelli e Leme (2011) elaboraram a figura seguinte para demonstrar a inter-relação entre os fenômenos bullying, violências, conflitos, indisciplina na configuração de problemas de convivência no contexto escolar.



Figura 1 – Fenômenos interpessoais na convivência escolar / Fonte: D'Aurea-Tardelli; Leme (2011, p. 116).

A convivência pode ser entendida também como o conjunto de significados e práticas vivenciadas numa comunidade, que busque relacionamentos e interações a partir da cooperação, bom trato mútuo, inclusão dos demais e a erradicação da agressão como forma de solucionar diferenças (RODRIGUEZ; VACA, 2010).

Historicamente, segundo Carbajal (2013), o termo convivência foi empregado pela primeira vez no início do século XX para descrever as relações pacíficas entre judeus, muçulmanos e cristãos, que apesar das diferenças e tensões foram capazes de viver pacificamente durante sete séculos. Prossegue o autor afirmando que o termo convivência pressupõe que além de viverem juntas, as pessoas estabeleçam inter-relações positivas e não-violentas, no plano pessoal, social, econômico e cultural.

Propomos três vias para superação da dinâmica bullying, para irmos além dos mecanismos de vigilância e punição, tais como “livros de castigos” e a judicialização do cotidiano escolar, que levam para outros lugares a resolução de dilemas e conflitos.

5.1. A cultura da tolerância

Em 1993, por ocasião do cinquentenário da DUDH, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o que seria o Ano Internacional da Tolerância. Na década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sob o patrocínio da ONU, realizou diversos encontros regionais que culminaram com a Conferência geral da UNESCO em 16 de novembro de 1995, publicando a Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância (FISCHMANN, 2001).

Apesar da Declaração, muitos foram os debates sobre a utilização do termo “tolerância”, tendo ocorrido muitas críticas. Não se pode confundir o termo “tolerância” com seu uso trivial, porque já no primeiro artigo da Declaração encontra-se: “[...] a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos [...]” e ainda se acrescenta que “[...] a tolerância é a harmonia na diferença. Não é só um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e de justiça” (ONU, 1948).

Fischmann (2001, p. 70), ao considerar os processos educacionais e a educação para a tolerância, afirma:

[...] o sentido de educar para a tolerância e de praticar a tolerância está também aí: conhecer o outro, todos os outros, que vivem de forma distinta daquela que conhecemos. Apenas o conhecimento pode levar à superação do medo que gera preconceito e discriminação. Por isso, o sentido da tolerância é o da valorização da diversidade humana, e o da busca de viver com o outro de forma respeitosa, saudável, pautando a resolução de problemas e desacordos pela via do diálogo (FISCHMANN, 2001, p. 70).

5.2. A Educação em Direitos Humanos

Em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, efetivou-se a proposta da Educação em Direitos Humanos no contexto da educação formal e não-formal com o intuito de promover relações harmoniosas entre as comunidades e fomentar o respeito mútuo e a tolerância.

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (ONU, 1993).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e seu Plano de Ação, PNEDH (2003), propõe que a educação possibilite o desenvolvimento e o fortalecimento dos respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. De acordo com Benevides (2003, p. 309-310):

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a formação e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2003, p. 309-310).

Esse também é o entendimento de Costa e Novais (2011) ao destacarem que a educação em direitos humanos consiste na criação e na socialização de uma cultura que “[...] contribua para fortalecer ou empoderar os grupos vulneráveis ou vítimas de violação de direitos humanos, ancorada no reconhecimento de que todas as pessoas devem ser respeitadas em sua condição humana e de sujeitos de direitos”.

5.3. Justiça Restaurativa

A justiça restaurativa é uma possibilidade de manejar conflitos e pacificar a violência de forma consensual e não-violenta e, assim, contribuir para a cultura da paz, pela via da reparação de danos e da restauração de relações interpessoais violadas (ARAUJO, 2010).

A justiça restaurativa tem demonstrado ser um terreno fértil para a instauração de uma nova ótica nas relações, pautada pela reciprocidade, pelo compromisso e pela corresponsabilidade. Irá incidir na prevenção da violência e diminuir os riscos de vulnerabilidade penal de adolescentes, restaurando novas formas de convivência (GROSSI et col., 2009, p. 500).

De acordo com a literatura, parece que ainda não é possível estabelecer uma definição amplamente aceita sobre o que é justiça restaurativa, entretanto, o essencial a todos os programas é o princípio da participação direta de das pessoas que foram vítimas quanto as que foram ofensoras (ACHUTTI, 2013, p. 157).

Araujo (2010) concorda com essa análise da dificuldade do entendimento único sobre o conceito de justiça restaurativa e destaca a compreensão de Marshall, Boyack e Bowen (2005), segundo a qual a justiça restaurativa

Se relaciona com um processo em que os afetados por uma ação antissocial se reúnem num ambiente seguro e controlado para compartilhar seus sentimentos e opiniões de modo sincero e resolverem juntos como melhor lidar com as suas consequências. O processo é chamado restaurativo porque busca, primariamente, restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem-estar dos prejudicados pelo incidente (ARAUJO, 2010, p. 48).

O “Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola” foi desenvolvido por Santos e Gomide (2014) com o objetivo de elaborar, aplicar e avaliar um programa de justiça restaurativa em uma escola pública estadual. Ele está descrito e analisado, passo a passo, no livro que recebe o mesmo título.

[...] a escola só passa a ser um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas restaurativas, objetivando a transformação dos indivíduos envolvidos em conflito, “costurando” os laços esgarçados do tecido social, se for possível e capaz de transmitir aos seus alunos, comportamento moral. Gomide (2013) traz como definição de comportamento moral, a aprendizagem por meio das vivências, o amadurecimento fruto do cometimento de erros, uma vez que quando se é capaz de aprender com seus próprios enganos, o erro deixa de ser uma experiência ruim e passa a ser uma situação de superação, que gera crescimento (SANTOS; GOMIDE, 2014, p. 44).

Referências

ACHUTTI, D. Justiça restaurativa no Brasil: possibilidades a partir da experiência belga. In *Civitas*, v. 13, n. 1, p. 154-181, Jan.-Abr, 2013.

AMORIM, C. Bullying: implicações no convívio de sala de aula e na prática pedagógica. In: *Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores – 2012. (p.26-37)

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça restaurativa na escola : perspectiva pacificadora?. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ASSIS, S. G. e MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINO, P. e AVANCI, J. Q., (Orgs.) *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. (p. 41-63)

BARBOSA, A. G. FARIAS, E. S. Cyberbullying. In: BARBOSA, A. G., LOURENÇO, L. M e PEREIRA, B. *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. (p. 69-81)

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In BARBOSA, R. L. L. B. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. (p. 1-11).

BRASIL, Casa Civil. Lei n. 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: 2015.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. BARROS, H. B. P. e PEREIRA, S. A. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro. 1ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências – ECA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília – DF, 16 de jul. 1990.

BRASIL. Lei nº. 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm.

CANAL, F. D. e TAVARES, G. M. Judicialização da vida e penas e medidas alternativas: composições, tensionamentos, problematizações. In: Estudos e Pesquisa em Psicologia, v. 14, n. 1, p. 239-263, 2014.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. In Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CHRISPINO, A. e CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. In: Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan/mar, 2008.

COSTA, A. G. N. e NOVAES, G. S. Educação em direitos humanos, formação de professores e educação popular. In Revista IDEA, Uberlândia – MG, v. 3, n. 1, Ago-Dez, p. 1-12, 2011.

CRUZ, I. B. M.; JUNG, I. E. C e DORNELLES, V. G. Bases genéticas e evolucionistas do comportamento social agressivo. In: DORNELLES, V. G. e SAYAGO, C. W. et col. (Orgs.) *Bullying: avaliação e intervenção em Terapia Cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Sinopsys, 2012. (p. 55-86)

CURITIBA, Câmara Municipal. Lei n. 13.632 de 18 de nov de 2018. Dispõe sobre a política “Antibullying” nas instituições de ensino no município de Curitiba. Curitiba: 2010.

D’ÁUREA-TARDELI, D. e LEME, M. I. da S. O bullying e outras formas de violência na escola. In D’ÁUREA-TARDELI, D. e PAULA, F. V. de (orgs.) *O cotidiano da escola: As novas demandas educacionais*. São Paulo: Cenage Learning, 2011. (p.83-126)

DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Orgs.) *Violência nas escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002

DIAMANDUROS, T.; DOWNS, E. e JENKINS, S. J. The role of school psychologist in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. In: *Psychology in the schools*, v. 45, p. 693-704, 2008.

FERREIRA, A.B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHMANN, R. Educação, Direitos Humanos, tolerância e paz. In *Paidéia*, v. 20, n. 11, p. 67-77, 2001.

FONSECA, M. H.; FONSECA, S. G.; GOMES, C. S.; NOGUEIRA, D. M. G. e SOARES, L. S. Bullying: forma de violência e exclusão escolar. In *Motricidade*, vol. 08, n. supl. 02, p. 797-802, 2012.

FRICK, L. T. Legislação contra o bullying: uma busca para resolver o problema. In *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, 23 de Set de 2013.

GARAIGORDOBIL, M. e OÑEDERRA, J.A. *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010.

GOZDZIEJEWSKI, A. S.; CARDOSO, E. S. e AMORIM, C. Cyberbullying uma nova modalidade de riscos na Pós-modernidade. In *II Congresso de Bioética/NEB e II Encontro de Bioética do Paraná/SBB –PR. Vulnerabilidades: pelo cuidado e defesa da vida em situações de maior vulnerabilidade*, 2011.

KOWALSKI, R. M. e LIMBER, S. P. Electronic bullying among middle school students. In Journal Adolesc Health, n. 41, p. 22-30, 2007.

KRISTENSEN, C. H, LIMA, J. S; FERLIN, M.; FLORES, R. Z. e HACKMANN, P. H. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. In Estudos de Psicologia, v. 8, n. 1, p. 175-184, 2003.

KRUG E. G et al. (Eds.) World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002.

LAUBD, M. Os fins do Arco-íris. Folha de São Paulo (3 de jul de 2015)

LI, Q. Cyberbullying in Schools: a research of gender differences. In School Psychology International, v. 27, n. 2, p. 157-170, 2006.

LISBOA, C. e EBERT, G. Violência na escola: reflexão sobre as causas e propostas de ações preventivas e focais. In HABIGZANG, L. F. e KOLLER, S. H. et col. (Orgs.) Violências contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012. (p. 190-202).

MINAYO, M. C. S. e SOUZA, E. R. Violência para todos. Cadernos da Saúde Pública, 1998.

OLIVEIRA, F. F. e VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de educação física. In Revista Movimento, v. 12, n. 02, p. 173-197, 2006.

OLWEUS, D. Aggression in the schools: bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere, 1978.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena: 1993. Disponível em < file:///F:/convivencia%20escolar/DECLARA%C3%87%C3%83O%20E%20PROGRAMA%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20DE%20VIENA.pdf > Acesso em 10 de dez de 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração universal dos Direitos Humanos. Viena: 1948.

PARANÁ. Lei n. 17.335, de 10 de outubro de 2012. Institui o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Paraná. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov>.

br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77838&indice=1&totalRegistros=1.
Acesso em: 8 nov. 2016.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Família e Desenvolvimento Social. Proteção integral de Crianças e Adolescentes: instrumentos normativos nacionais, internacionais. Organizado por Ana Cristina Brito Lopes. Curitiba: SECS, 2013.

PERREN, S. et al. Bullying in school and cyberspace: associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. In: *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, v. 4, n. 28, 2011.

PINTO, U. A. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. In PIMENTA, S. G. e PINTO, U. A. (orgs.) *O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 2013. (p. 15-50)

ROCHA, T.B. *Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

RODRÍGUEZ, M. C.; VACA, P. Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitária. In *Aletheia*, n. 33, p. 179-189, 2010.

SANTOS, M. L. e GOMIDE, P. I. C. *Justiça Restaurativa na escola: Aplicação e Avaliação do Programa*. Curitiba: Juruá, 2014.

SHARIFF, S. *Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVEIRA, A. A. D. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. In: *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 9, p. 30-40, 2011.

SLONJE, R. e SMITH, P. K. Cyberbullying: another maintype of bullying? In: *Scandinavian Journal of Psychology*, n. 9, p. 147-154, 2008.

VALLE, L.E.L.R. e MATTOS, M.J.V.M. (orgs.) *Violência e educação: a sociedade criando alternativas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

WANG, J.; NANSEL, T e IANNOTTI, R. J. Cyber and Traditional Bullying: differential association with depression. In: *Journal of Adolescent Health*, v. 48, n. 4, p. 147-154, 2011.

Glossário

Administração Pública — Entidades e órgãos públicos que têm a missão de realizar os serviços públicos de saúde, educação, assistência social, assistência judiciária, e outros. O objetivo da Administração Pública com esses serviços é a conservação do Estado, o bem-estar individual dos cidadãos e o progresso social.

Bens públicos — São aqueles que podem ser usados por todas as pessoas (o ar, o mar e os rios, por exemplo). Também são públicos os bens que pertencem à União, aos estados e aos municípios.

Cidadania — Qualidade das pessoas que são cidadãs, ou seja, é o que faz as pessoas terem direitos e obrigações. Isso quer dizer que, para ser cidadão, não adianta apenas ter direitos. Um verdadeiro cidadão é aquele que cumpre os seus deveres.

A garantia dos nossos direitos e a determinação das nossas obrigações estão nas leis e em documentos que determinam regras. As mais importantes do país estão na Constituição Federal de 1988. Nela, estão registrados os direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros, inclusive os das crianças e dos adolescentes.

Existe uma lei que cuida especialmente dos direitos das crianças e dos adolescentes. Ela é uma segurança para que as crianças e os adolescentes possam crescer de forma livre, saudável e com respeito. O nome dessa lei é Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecida também como ECA.

São deveres das crianças e dos adolescentes: preservar o ambiente em que vivemos, respeitar nossos pais e professores, ajudar as pessoas mais necessitadas (como os idosos, as pessoas com deficiência e as pessoas que não têm condições de estudar), tratar todas as pessoas da mesma maneira.

São direitos das crianças e dos adolescentes: ter segurança, saúde e educação de qualidade, ser tratados com dignidade e respeito, viver em equilíbrio com a natureza, ter acesso ao lazer e à cultura, viver em comunidade.

Corrupção — Usar o emprego para ter vantagem sobre alguma coisa. Por exemplo, o funcionário que trabalha no hospital pega escondido remédio que tinha que ser distribuído aos doentes e o vende para uma farmácia. Nesse caso, quem compra o remédio que o funcionário pegou também comete o crime de corrupção, pois ele teve vantagem ao comprar mais barato o remédio de forma ilegal. Outro exemplo é quando uma empresa do governo tem que gastar dinheiro para a construção de escola ou

de hospital, mas alguém pega esse dinheiro e gasta em outra coisa ou dá para seus familiares, amigos ou outras pessoas.

Crime — Roubar, matar, brigar, não obedecer às ordens da polícia e de outras autoridades, entre outros exemplos, são crimes, independente de onde for feito, pode ser na esquina, na padaria ou na internet.

Denúncia — Documento feito pelo procurador ou promotor do Ministério Público contra alguém que tenha cometido um crime. A denúncia é enviada para um órgão chamado tribunal, onde será vista por um profissional chamado juiz. Ele é quem decide se aceita ou não o que o Ministério Público escreveu na denúncia.

Direitos coletivos — São os que pertencem a determinado grupo, categoria ou classe de pessoas. Por exemplo, os direitos dos professores pertencem a todos os professores devidamente registrados, mas não pertencem aos que não são professores.

Direitos difusos — São aqueles que não podem ser individualizados, ou seja, dizem respeito a um conjunto indeterminado de pessoas. Por exemplo, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é um direito tipicamente difuso, porque afeta um número incalculável de pessoas.

Direitos individuais homogêneos — São os que afetam as pessoas individualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma, mas sem que se possa considerar que eles sejam restritos a somente uma pessoa. Os direitos dos consumidores são típicos direitos individuais homogêneos.

Diversidade — Variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade e diferentes abordagens e pontos de vista.

Uma das maneiras de preservar a diversidade é garantindo os direitos dos povos e comunidades tradicionais: índios, quilombolas, comunidades ribeirinhas e extrativistas e ciganos.

Inclusão social — Possibilidade de todas as pessoas terem as mesmas oportunidades. O contrário de inclusão social é a exclusão social, que diz respeito a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade.

Por exemplo: milhões de crianças em todo o mundo não frequentam a escola ou abandonam a escola antes de aprender a ler ou escrever; milhões de crianças morrem por doenças ligadas à pobreza todos os anos; um em cada quatro adultos nos países em desenvolvimento não sabe ler nem escrever; e apenas uma pequena minoria das pessoas com deficiência física (cadeirantes – que usam cadeiras de rodas, deficientes visuais, auditivos e mentais) frequentam algum tipo de escola ou trabalho na maioria dos países em desenvolvimento. Os casos mais comuns de exclusão social envolvem as pessoas que não possuem condições financeiras, os idosos, os negros e as pessoas com algum tipo de deficiência. Apesar do problema da exclusão social, somos todos iguais e temos os mesmos direitos, independentemente de gênero, raça, condição econômica ou social. A inserção das pessoas que se encontram em condições desfavoráveis ou o acesso dos excluídos digitais a tecnologias é feita, geralmente, por meio de projetos de inclusão social. Existem leis específicas de inclusão social que tratam de temas como as cotas nas universidades para as pessoas negras e a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Lei — A palavra lei vem do verbo latino ligare, que significa "aquilo que liga", ou legere, que significa "aquilo que se lê". Significa uma norma ou conjunto de normas jurídicas criadas, geralmente, pelo Poder Legislativo (deputados e senadores). As leis existem para garantir que a democracia e os direitos de todos sejam respeitados e para fazer valer as nossas obrigações.

Meio ambiente — Podemos dizer que o meio ambiente é formado por tudo o que nos cerca. Os meios ambientes naturais são aqueles que se formaram sem a intervenção humana, como os lagos e oceanos. Esses ambientes são influenciados inclusive pela ação de nós, seres humanos. Já os ambientes artificiais são aqueles que se formam com a intervenção do ser humano, como os jardins, os campos e as cidades.

Os diversos fatores que formam o meio ambiente, assim, têm influência entre si e influenciam também a comunidade que os cerca. O Brasil é o país que tem a maior diversidade de flora e fauna do planeta. Essa enorme variedade de animais, plantas e microrganismos é decorrência principalmente da extensão territorial e dos diversos climas do nosso país.

Moral — Moral é um conjunto de regras, hábitos e costumes que são considerados válidos entre um grupo de pessoas. O moral está relacionado ao valor das ações das pessoas. Em outras palavras, pode-se dizer que moral são regras estabelecidas e aceitas pelas comunidades humanas durante determinados períodos.

Patrimônio público — É o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes à Administração Pública. O que caracteriza o patrimônio público é o fato de pertencer a um ente público – a União, um estado, um município, ou uma empresa pública, por exemplo.

São bens públicos, por exemplo, os rios, mares, estradas, ruas e praças (bens de uso comum do povo). Também são bens públicos os edifícios ou terrenos destinados ao serviço da administração federal, estadual ou municipal. Nesse caso, são chamados de bens públicos de uso especial.

Considerado de forma mais ampla, o patrimônio público é, também, o conjunto de bens e direitos que pertence a todos e não a um determinado indivíduo ou entidade.

Tutela coletiva — Defesa dos interesses da sociedade como um todo, e esta é uma das principais funções do Ministério Público. Esses interesses podem ser:

- Difusos: interesses que não são específicos de uma pessoa ou grupo de indivíduos, mas de toda a sociedade, como o direito que temos a respirar ar puro;
- Coletivos: interesses de um grupo, categoria ou classe ligados entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica;
- Individuais homogêneos: direitos que têm um fato gerador comum (mesma origem) e afetam as pessoas individualmente e da mesma forma, como os direitos do consumidor. Uma das principais funções do Ministério Público é defender esses direitos. Para isso, usa instrumentos como a ação civil pública, a ação civil coletiva e a ação de improbidade administrativa, que são enviadas para os juízes ou tribunais.

Elaborado por Dhyego Câmara de Araújo, Doutorando em Direito do Estado junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Direito do Estado pelo mesmo programa (2017).

Professor Colaborador na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2018.

conviver