

LARISSA XAVIER TEIXEIRA
SHEILA MARTIGNAGO SALEH



DIREITOS HUMANOS, FRATERNIDADE & *BULLYING*

MOMENTOS DE REFLEXÃO E CAMINHOS DIALÓGICOS

ISBN 978-85-8443-054-3

 **MULTIDEIA**
editora

Multideia Editora Ltda.
Rua Desembargador Otávio do Amaral, 1.553
80710-620 - Curitiba – PR
+55 (41) 3339-1412
editorial@multideiaeditora.com.br

Conselho Editorial

Marli Marlene M. da Costa (Unisc)	Orides Mezzaroba (UFSC)
André Viana Custódio (Unisc)	Sandra Negro (UBA/Argentina)
Salete Oro Boff (IESA/IMED)	Nuria Belloso Martín (Burgos/Espanha)
Carlos Lunelli (UCS)	Denise Fincato (PUC/RS)
Liton Lanes Pilau (Univalli)	Wilson Engelmann (Unisinós)
Danielle Annoni (UFSC)	Neuro José Zambam (IMED)
Luiz Otávio Pimentel (UFSC)	

Coordenação editorial e revisão: Fátima Beghetto
Projeto gráfico, diagramação e capa: Sônia Maria Borba
Imagem da capa: [roargh] / Depositphotos.com

CPI-BRASIL. Catalogação na fonte

Teixeira, Larissa Xavier
T266 Direitos humanos, fraternidade & *bullying*: momentos de reflexão e caminhos dialógicos [recurso eletrônico] / Larissa Xavier Teixeira, Sheila Martignago Saleh – Curitiba: Multideia, 2016.

112p.; 21cm

ISBN 978-85-8443-054-3

1. Direitos humanos. 2. Fraternidade. 3. *Bullying*. I. Saleh, Sheila Martignago. II. Título.

CDD 371.58 (22.ed.)

CDU 371.542

LARISSA XAVIER TEIXEIRA
SHEILA MARTIGNAGO SALEH

DIREITOS HUMANOS, FRATERNIDADE & *BULLYING*

MOMENTOS DE REFLEXÃO E CAMINHOS DIALÓGICOS

Curitiba
 MULTIDEIA
editora

2016

Nossos agradecimentos

à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (PROPEX),
da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC),
que viabilizou a pesquisa de campo;

à Unidade de Ciências Sociais Aplicadas (UNA CSA), da Unesc,

e ao Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e
Cidadania (NUPEC), também da Unesc, pela colaboração
na publicação da presente obra.

PREFÁCIO

Ter alteridade, para Frei Betto (2014), “é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem.” Percebe-se, nessa linha de raciocínio, que os conceitos de fraternidade, identidade e alteridade apresentam uma estreita ligação, ou seja, existe uma relação de reciprocidade. Assim, do mesmo modo que a noção da alteridade constitui-se só a partir de um marcado “eu”, a mera presença do outro diferente de mim possibilita o pensar sobre as condições desta minha identidade. Para Nancy Rita Vieira Fontes (2014, p. 3), o conceito de uma alteridade interior quebra com a visão de grupo homogêneo “nós” e levanta o assunto sobre a construção da identidade por meio da fraternidade. Identidade e diferença andam juntas, uma necessitando da outra para se constituírem. É um processo que envolve compartilhamentos comuns, como a língua, a religião, as artes, o trabalho, os esportes, as festas, entre outros. Garantir a multiplicidade e a diversidade é tarefa que envolve muito diálogo entre diferentes sujeitos.

Percebe-se, na atualidade, que as relações humanas acabam subordinadas à produção que coisifica tudo e todos, resultando em profundas transformações culturais e sociais. O declínio do social é real e a sociedade acaba dominada pelas aparências, num processo em que o indivíduo é subordinado ao exclusivo sentido do “ter”. Emergem, como dominantes, novos valores, baseados no consumismo e no individualismo, no desrespeito ao outro, ao diferente, o que leva a um vazio no campo sociocultural e na possibilidade da fraternidade, mas especialmente na esfera individual-existencial. O novo fardo a carregar na era da pós-modernidade é o da perda dos laços sociais e o da banalização do amor e dos afetos.

As transformações que ocorreram nas sociedades nas últimas décadas têm levantado inúmeros questionamentos acerca do papel e do

destino da vida humana. Conflitos ambientais, violências, discriminação, intolerância, desrespeito ao outro são pautas de grandes autores, sociólogos e estudiosos que buscam alternativas, e ao mesmo tempo tentam entender as inúmeras crises civilizacionais sofridas pela humanidade.

Stuart Hall (2005) afirma que essas mudanças culminaram com a fragmentação do sujeito, pois, num momento em que tudo muda rápido demais, a identidade e os laços de fraternidade vão perdendo sua unidade e estabilidade, e com a crescente complexificação das sociedades dos tempos pós-modernos, o sujeito sofreu inúmeras influências e transformações. Um dos fatores que mais interferiu no comportamento e nos modos de vida dos sujeitos foi a cultura do consumo, despertando constantes e insaciáveis desejos e necessidades artificialmente construídos pelo sistema. Esse sentimento de falta e de buscas continuamente renovadas desperta, por outro lado, a necessidade de equilíbrio e de reelaboração de conceitos com relação ao sujeito, cada vez mais dissociado de si mesmo e do outro, culminando muitas vezes no desrespeito ao outro.

Nesse sentido, muito me envaideceu o convite para apresentar a obra de minhas colegas e amigas Larissa Xavier Teixeira e Sheila Martignago Saleh, de cuja temática de pesquisa tive a satisfação de participar trocando ideias e realizando longos debates com tão brilhantes colegas: a primeira, aluna atenta, inteligente, experiente e apaixonada pelas causas que envolvem os direitos humanos e o fenômeno do *bullying*; a segunda, professora dedicada, pesquisadora que tem sua história marcada pela defesa e aplicação dos direitos humanos e da cidadania; é uma profissional extremamente respeitada, amiga e estimada por todos aqueles que reverenciam a decência e a dignidade. Tive o privilégio de tê-las tido como aluna (Larissa) e colega (Sheila), e longas foram as discussões a respeito das inquietudes e dos dilemas relacionados à temática de pesquisa. Como logo perceberá o leitor, esta obra é destinada e direcionada a profissionais de todas as áreas do conhecimento, bem como a qualquer cidadão preocupado com questões ligadas aos direitos humanos, à fraternidade e ao grande problema que enfrentamos na atualidade – o fenômeno do *bullying*, e seus efeitos.

A temática desenvolvida pelas autoras é uma das primeiras no Brasil a se preocupar com a prática da fraternidade como forma de prevenção e de combate ao *bullying*, tal como a consequente efetivação dos direitos humanos. Dessa forma, as autoras traçam um perfil concreto acerca de tal realidade, com foco empírico realizado no ano de 2012, com os nonos anos das escolas estaduais do Município de Criciúma – Santa Catarina. A brilhante obra enfatiza com propriedade que o fenômeno do *bullying* escolar desrespeita não apenas o direito social à educação de crianças e adolescentes, mas também viola premissas asseguradas a todos os seres humanos, como prerrogativas instituídas, a fim de garantir-lhes vida digna e, assim, desrespeita o pilar da alteridade/outridade, das identidades dos sujeitos envolvidos. Nessa seara, apresentam as autoras que, para superar tal fenômeno violento e preconceituoso nas escolas, faz-se necessária a efetivação da fraternidade como princípio norteador da igualdade plena e da solidariedade horizontal entre as pessoas.

Diante de todo o exposto, quer-se demonstrar nesta obra que o momento é de reflexão, condição essencial para se visualizar um caminho que seja dialógico entre as mais diversas realidades, características, diferenças, culturas, sem que se neguem mutuamente – o que implica a aceitação da diversidade e a compreensão da humanidade do ser. Tanto a identidade/característica individual quanto a ideia de alteridade e cultura sofrem mudanças constantes, variando consideravelmente seus conceitos e concepções nesse novo modelo de mundo. O interessante neste momento de fragilidade da vida humana é que o indivíduo entenda seu papel no mundo, como parte integrante de um todo e não como seu dono, e nisso o Direito tem um papel fundamental – de auxiliar na concretização da fraternidade, e não da tolerância. Nesse passo, assevera Saramago (2010):

Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância, já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos

criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

Esta obra certamente contribuirá em muito para os teóricos e práticos dessa realidade e possibilitará a todos a reflexão de que, segundo Saramago, na obra “Ensaio sobre a Cegueira” (1995, p. 84),

[...] a culpa foi minha, chorava ela. E era verdade, não se podia negar, mas também é certo, se isto lhe serve de consolação, que se antes de cada acto nosso nos puséssemos a prever todas as consequências dele, a pensar neles a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar. Os bons e os maus resultados de nossos ditos e obras vão se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles infundáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos, pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é a imortalidade de que tanto se fala.

Boa leitura a todos!

Primavera de 2015 ...que brotem as flores!

Dra. Raquel Fabiana Lopes Sparemberger

*Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.
Pós-doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
Professora do Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Curso de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS. Membro dos comitês de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES 2014/2015*

*“C’è una forza che ti guarda e che riconoscerai. [...].
È la volontà, più fragile e infinita.
La nostra dignità
(Amore mio) è la forza della vita.”*
(Paolo Vallest e Beppe Datti)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

CAPÍTULO 1

O PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE E SEUS REFLEXOS NA GARANTIA DOS DIREITOS INERENTES À PESSOA.....	19
1.1 Fraternidade: aspectos históricos e desdobramento teórico	19
1.2 A tutela internacional dos direitos humanos e o seu processo de internalização no Brasil	23
1.3 A fraternidade consolidada na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: implicações jurídicas	35

CAPÍTULO 2

<i>BULLYING</i> ESCOLAR: VIOLÊNCIA ENTRE PARES.....	41
2.1 Definições, personagens envolvidos e locais de ocorrência do <i>bullying</i>	41
2.2 O <i>bullying</i> escolar como forma de violências discriminatória e preconceituosa e os efeitos de sua prática	48
2.3 Programa Estadual de Combate ao <i>Bullying</i> : legislação e campanha de prevenção	55
2.4 A criminalização do <i>bullying</i> escolar: análise do Projeto de Lei nº 1.011-A/2011	59

CAPÍTULO 3

O PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE COMO FORMA DE COMBATE AO <i>BULLYING</i> ESCOLAR E DE CONSEQUENTE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	67
3.1 O perfil do <i>bullying</i> verificado entre estudantes matriculados em 2012 nos nonos anos das escolas estaduais de Criciúma – SC	68
3.1.1 Metodologia.....	68
3.1.2 Apresentação e análise dos dados obtidos	69

3.2	O <i>bullying</i> escolar e o desenvolvimento humano: afronta aos direitos à dignidade, à igualdade e à educação de estudantes.....	84
3.3	A aplicação da fraternidade no ambiente escolar como forma de combate ao <i>bullying</i> e de efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes	94
CONCLUSÃO		99
REFERÊNCIAS		103

INTRODUÇÃO

O período escolar é caracterizado por momentos de construção de conhecimento, formação de personalidade e convivência social por parte de estudantes e professores.

Ademais, a plenitude do desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes é de suma importância, haja vista que, na escola, em conjunto com o ambiente familiar, formam-se mais que alunos, mas cidadãos – futuros adultos e profissionais, conscientes de seus direitos e deveres em sociedade.

O *bullying* escolar, todavia, obstaculiza a plena formação de crianças e adolescentes, visto que, por se tratar de agressões físicas ou psicológicas, de natureza preconceituosa ou discriminatória, muitas vezes disfarçadas de brincadeiras, pode causar danos irreversíveis às vítimas.

Em contrapartida, ao valorizar as características plurais dos sujeitos de direito, efetivar-se-á, conseqüentemente, uma sociedade livre e igual em dignidade, conforme previsto no artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos e no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Dessa feita, destaca-se a relevância deste estudo, posto que a violência escolar, vivida solitária e repetidamente, implica graves prejuízos físicos e psicológicos, marcando negativamente a vida das vítimas e influenciando-as, sobretudo, em suas fases adultas.

A presente obra tem como objetivo central analisar a incidência e a motivação do *bullying* nos alunos matriculados em 2012 nos nonos anos das escolas estaduais do município de Criciúma – Santa Catarina, de modo a estabelecer o contraponto entre o preconceito e a discriminação exteriorizados agressivamente – qual seja, a sua forma –, em face da fraternidade e dos direitos humanos.

Do estudo depreende-se análise interdisciplinar, oportunizando-se reflexão teórica – segundo o método dedutivo, com o uso de pesquisa bibliográfica –, incluindo várias áreas do Direito, tais como: pesquisas acerca dos *direitos humanos*, com relação ao preconceito e à discriminação inerentes ao *bullying*; de *direito constitucional*, para o estudo dos direitos fundamentais e sociais; e de *direito das crianças e dos adolescentes*, ao versar sobre o pleno desenvolvimento educacional reservado como direito fundamental.

Também serão abordadas noções principiológicas quanto à fraternidade, alicerçada como norte ideológico das relações escolares, além da sua incorporação na legislação brasileira. Da mesma forma, o estudo levantará questões relativas à psicologia, no tocante às características identificadoras de agressores e vítimas de *bullying*, bem como sobre os possíveis danos e reflexos vislumbrados por estudantes vitimados pelas práticas agressivas na escola.

Ademais, com o fito de atingir o objetivo traçado, a pesquisa, pelo método de amostragem, diagnosticará o fenômeno do *bullying* em alunos que frequentaram em 2012 os nonos anos das escolas estaduais de Criciúma – SC.

Ressalta-se que a obra origina-se de pesquisa de campo desenvolvida pela acadêmica e financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da UNESCO, no período compreendido entre agosto de 2012 e agosto de 2013. A partir dos dados coletados na pesquisa anteriormente realizada, pretende-se o aprofundamento do tema.

Frente ao exposto, a pesquisa é de suma importância para o cenário acadêmico-científico e político-social, dado o caráter regional do estudo das relações entre os escolares no Município de Criciúma, sob a ótica da fraternidade.

Demonstra-se também a relevância científica do tema, uma vez que os estudos a respeito do princípio da fraternidade têm avançado no mundo, posto que tal valor principiológico, “esquecido” desde a Revolução Francesa de 1789, representa o elo da manutenção de humanidade nas relações sociais.

Nesse sentido, encontra-se a presente obra disposta em três capítulos. No primeiro, serão abordados o princípio da fraternidade e a tutela dos direitos humanos – em seus contextos históricos e legais, em âmbitos global e nacional. No segundo capítulo, por sua vez, pesquisar-se-á sobre o *bullying* escolar, analisando sua conceituação; características dos personagens envolvidos; locais de ocorrência; formas de violência; motivações; efeitos; e, inclusive, a materialidade do Projeto de Lei nº 1.011-A/11, o qual prevê a criminalização do *bullying* escolar. No terceiro capítulo, serão apresentados e examinados os dados obtidos com a pesquisa de campo realizada; analisar-se-á de que forma o *bullying* escolar afronta os direitos humanos de estudantes; e, por derradeiro, justificar-se-á a aplicação da fraternidade no ambiente escolar como modo de combate ao *bullying* e de efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE E SEUS REFLEXOS NA GARANTIA DOS DIREITOS INERENTES À PESSOA

Os temas abordados neste capítulo inicial ascendem em momentos históricos diferentes, contudo, todos dizem respeito ao indivíduo – em sua essência humana e em suas relações sociais –, necessitado da tutela que lhe garanta dignidade e plenitude de vida.

Nesse viés, o presente capítulo objetiva elucidar a fraternidade como princípio consagrado universalmente, bem como o seu processo de internalização, tal como dos direitos humanos, no Brasil.

1.1 FRATERNIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESDOBRAMENTO TEÓRICO

A ascensão da fraternidade como princípio universal – vinculada aos valores de liberdade e igualdade –, possui como marco referencial a Idade Moderna, com a Revolução Francesa de 1789, quando foi admitida a sua dimensão política, capaz de nortear a criação de instituições e ideais no mundo ocidental contemporâneo.

A Revolução de 1789, na França, decorreu do descontentamento popular quanto às desigualdades sociais vividas à época. Juntem-se a isso, conforme ressalta Oliveira (2011, p. 82), os fatos de que:

A insatisfação popular, o ideal iluminista que rejeitou os antigos dogmas e as tradições religiosas e os fundamentos do direito na-

tural levaram os indivíduos a buscar outras formas de combater os privilégios e os poderes do clero, da nobreza e do soberano, em meio a uma crise financeira enfrentada pela monarquia na qual “a estrutura fiscal e administrativa do reino era tremendamente obsoleta, e a tentativa de remediar a situação por meio das reformas de 1774-76 fracassou, derrotada pela resistência dos interesses estabelecidos encabeçados pelos *parlements* (HOBBSAWM, 2010, p. 18)”.

O ideal revolucionário francês, de acordo com Michelet (1989, p. 39), “é o advento da Lei, a ressurreição do Direito e a reação da Justiça.”. Sob influência do Cristianismo, difundiu-se como lema a tríade “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. E com base na referida bandeira, buscou-se a outorga de direitos garantidores do mínimo existencial humano, apoiados no respeito à dignidade da pessoa humana.

Sobre o significado dos princípios embandeirados em 1789, Bauman (2007) tratou que continham “a declaração essencial de uma filosofia de vida. [...]. A felicidade é um direito humano, e a busca da felicidade é uma propensão humana universal. [...] Para alcançar a felicidade, os seres humanos precisam ser livres, iguais e fraternos”.

Integrados entre si ao longo do desenvolvimento histórico, os princípios da liberdade e igualdade tornaram-se “autênticas categorias políticas, capazes de se manifestar tanto como princípios constitucionais quanto como ideias-força de movimentos políticos” (BAGGIO, 2008, p. 8).

O princípio da fraternidade, todavia, permaneceu “silencioso[ado] no terreno político, não obstante figurar na tríade principiológica de 1789 com a mesma conotação política dos outros dois princípios que, atualmente, caracterizam as democracias atuais” (OLIVEIRA, 2011, p. 138-139).

Sobre o “esquecimento” da fraternidade como princípio universal e categoria política, Bestani (2011, p. 70-71) dispõe que:

Si la fraternidad no ha tenido el desarrollo de que gozaron y gozan sus pares (Igualdad y Libertad) ello ha sido en la proporción en que los valores del individualismo, del auto-interés y del egoís-

mo metodológico pasaron a ocupar el palco principal en la Modernidad (Costa Lima, 2009) olvidándose del carácter social, fraterno y solidario de los derechos humanos. La Libertad alude al individuo en su singularidad; la Igualdad a su dimensión social – identidad de grupo o clase. La Fraternidad remite a la idea del “otro” que no soy yo ni mi grupo social, sino el “distinto” ante el cual tengo deberes y no sólo derechos que imponer.¹

De acordo com Baggio (2008, p. 9) – “um dos expoentes na pesquisa histórica da matéria” (ERNADORENA, 2012, p. 200) –, os estudos acerca da fraternidade recentemente retomaram força em pesquisas particularmente significativas, com a aproximação da data do bicentenário da Revolução de 1789.

Eligio Resta (2004, p. 12), nesse passo, destaca que se percebeu o desgaste da “forma estatal das pertencas fechadas, governadas por um mecanismo ambíguo que inclui uns cidadãos, excluindo todos os outros”, necessitando de um motor que elevasse o homem ao patamar de sujeito, garantindo-lhe a efetivação de direitos fundamentais.

Salienta-se, no viés apresentado, que o resgate político-científico da mentalidade fraterna demonstrou-se de suma importância, haja vista que o valor em questão possibilita a discussão de “pactos entre sujeitos concretos com as suas histórias e as suas diferenças” (RESTA, 2004, p. 12). Além disso, conforme Vale da Silva (2011, p. 139),

A proposta que se persegue é resgatar o valor universal da Fraternidade, com a expectativa de criar condições para (re) construí-la através da conscientização do homem e de seu compromisso com o bem-estar comum na vida em Sociedade, supe-

¹ Tradução livre: Se a fraternidade não teve o desenvolvimento que gozaram e gozam seus pares (Igualdade e Liberdade), ela tem sido na proporção em que os valores do individualismo, do autointeresse e do egoísmo metodológico passaram a ocupar o palco principal na Modernidade (Costa Lima, 2009) esquecendo-se do caráter social, fraterno e solidário dos direitos humanos. A Liberdade alude ao indivíduo em sua singularidade; a Igualdade, à sua dimensão social – identidade de grupo ou classe. A Fraternidade remete à ideia do outro que não sou eu em meu grupo social, mas ao diferente, com o qual tenho deveres e não apenas direitos a impor.

rando os obstáculos para, então, sedimentá-la como um princípio de envergadura política e jurídica, tal como os Princípios da Liberdade e Igualdade, a fim de alcançar a ideia de que a relação dinâmica entre esses três princípios confere condições de possibilidades para construir uma Sociedade fraterna em relação que se estabelece com o Direito.

A fraternidade pressupõe o comportamento humano destinado a promover o bem comum, isto é, a “ideia de não se desejarem maiores vantagens, a não ser que isso beneficie aqueles que estão menos bem” (RAWLS, 1982, p. 101).

Sua prática, há muito tempo, tem sido correlacionada como sinônimo de solidariedade, porém, tal conceito gera equívoco, pois esta “permite que se faça o bem aos outros embora mantendo uma posição de força, uma relação vertical que vai do forte ao fraco.” (BAGGIO, 2008, p. 22). Já a fraternidade, esclarece Baggio (2008, p. 22), “pressupõe um relacionamento horizontal, a divisão dos bens e dos poderes.”

Pode-se afirmar, portanto, que a solidariedade refere-se o ramo da fraternidade, sendo esta mais abrangente. De acordo com Pizzolato (2008, p. 113), a fraternidade pode ser definida como

[...] uma forma intensa de solidariedade que une pessoas que, por se identificarem por algo profundo, sentem-se “irmãs”. O ponto mais relevante: tratar-se-ia de uma forma de solidariedade de que se realiza entre “iguais”, ou seja, entre elementos que se colocam num mesmo plano.

Flores (2009, p. 193) tece crítica aos abstrativismo da concepção fraterna, discorrendo que sob seu politizado conceito não se deparam propostas de tolerâncias abstratas, “mas impulsos concretos de solidariedade e de emancipação que permitem a elevação de todas as classes domésticas ou civilmente subalternas à condição de sujeitos plenamente livres e iguais”.

Segundo o autor, a realização da dignidade humana não se trata de uma tarefa estatal somente, mas de uma conquista que se efetiva a partir

de situações concretas e situadas. Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário o reconhecimento do outro, logo, do princípio da fraternidade (FLORES, 2009, p. 193).

É pertinente citar que, consoante Resta (2004, p. 16), “a fraternidade recoloca em questão a comunhão de pactos entre sujeitos concretos com as suas histórias e as suas diferenças”. Segundo Bestani (2011, p. 68), o princípio em análise é entendido como “*un principio de reunión de todos los seres humanos sin barreras étnicas, políticas, ideológicas, económicas*”².

Para Aquini (2008, p. 133), a fraternidade “não se apresenta apenas como enunciação de um conceito, mas como princípio ativo, motor do comportamento, da ação dos homens, com uma conotação essencialmente moral”.

Ante o exposto, tem-se que o homem, por natureza, é livre e igual aos outros – razão pela qual não o pode ser senão na condição fraterna. E tal bandeira vem sendo lembrada e reconstruída desde a Revolução de 1789.

1.2 A TUTELA INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS E O SEU PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO NO BRASIL

Os direitos humanos constituem-se em instituição normativa garantidora das prerrogativas fundamentais inerentes à pessoa humana. Trata-se de fenômeno oriundo do século XX, muito embora a gênese e a emergência em sua consolidação derivem-se de um longo processo histórico.

Estritamente relacionados à existência humana e ao exercício da cidadania, os direitos humanos refletem a garantia da vida digna aos indivíduos, a fim de que eles possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Dallari (1998, p. 7) conceitua os direitos em análise como sendo:

[...] uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados funda-

² Tradução livre: Um princípio de reunião de todos os seres humanos sem barreiras étnicas, políticas, ideológicas, econômicas.

mentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida.

Finn (2006, p. 39) discorre que os direitos humanos representam “uma bússola norteadora para a construção normativa das sociedades, que devem elaborar suas leis de acordo com essas prerrogativas mínimas, independentemente das semelhanças culturais”.

Almeida (1996, p. 43-44) aduz que o marco inicial desses direitos não possui datação certa. Para o autor, podem ter evoluído a partir dos preceitos do Código de Hamurabi, da Carta Magna outorgada em 1215 na Inglaterra, ou da Revolução Francesa de 1789. Além disso, Almeida menciona códigos ainda mais antigos, que limitavam o poder do Estado frente aos cidadãos, concedendo-lhes direitos essenciais, como, por exemplo, o Código de Lipit-Ishtar, o de Babilama, o de Ur-Namur, as Leis de Eshnuna e também os Dez Mandamentos de Moisés.

No mundo ocidental, a busca pela proteção dos seres humanos deu-se, sobretudo, com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em resposta às atrocidades genocidas cometidas no regime nazista, despertando na comunidade internacional a preocupação com a reconstrução dos direitos humanos, outrora esquecidos.

Nesse flagelo, Piovesan (2003, p. 30) aduz que na Segunda Guerra Mundial propagava-se a ideia da descartabilidade das pessoas, carecendo-se de “reconstrução do valor dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional”.

Freneda (2006, p. 68), por sua vez, aponta a influência do pós-guerra no âmbito internacional, a saber:

Na verdade o pós-1945 trouxe um constitucionalismo global em busca dos princípios e valores, retomando preocupações quanto à limitação do poder do Estado, e assegurando direitos. Portanto, há um claro resgate do preceito ético, uma verdadeira abertura para os princípios.

A reafirmação dos direitos humanos necessitou da colaboração dos povos e da reorganização das relações, visando à sobrevivência da humanidade. Desse modo, no cenário pós-guerra, destaca-se a atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) no intuito da tutela internacional dos direitos inerentes à pessoa humana.

De acordo com Comparato (1999, p. 200), “as Nações Unidas nasceram com a vocação de se tornarem a organização da sociedade política mundial, à qual deveriam pertencer, portanto, necessariamente, todas as nações do globo empenhadas na defesa da dignidade humana”.

A carta de fundação da referida Organização – a denominada Carta das Nações Unidas – foi assinada por 51 países, em 26 de junho de 1945, ao término da Conferência sobre Organização Internacional, realizada em São Francisco (COMPARATO, 1999, p. 202).

Consoante se extrai da redação dos seus artigos 13 e 55, atribuiu-se às Nações Unidas o dever de promover as condições indispensáveis para o desenvolvimento de homens e mulheres em igualdade de direitos, embora os direitos humanos tenham sido concebidos unicamente como liberdades individuais:

Artigo 13

1. A Assembleia Geral iniciará estudos e fará recomendações, destinados a:

a) promover cooperação internacional no terreno político e incentivar o desenvolvimento progressivo do direito internacional e a sua codificação;

b) promover cooperação internacional nos terrenos econômico, social, cultural, educacional e sanitário e favorecer o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, por parte de todos os povos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

2. As demais responsabilidades, funções e atribuições da Assembleia Geral, em relação aos assuntos mencionados no parágrafo 1 (b) acima, estão enumeradas nos Capítulos IX e X.

[...].

Artigo 55

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão:

- a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social;
- b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e
- c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (CENTRO DE INFORMAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014).

Em atenção aos dispositivos anteriormente transcritos, em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), que, segundo Guimarães (2006, p. 62), constitui “um marco para determinação dos direitos humanos”.

Conforme Weis (1999, p. 21), essa Declaração “representa o ponto de chegada do processo histórico de internacionalização dos direitos humanos”.

A Declaração de 1948, conforme ensina Piovesan (2006), introduziu na ordem internacional o mecanismo coletivo de normatização dos direitos humanos, dotados, por sua vez, das características de universalidade e indivisibilidade.

Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um

deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unicidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. (PIOVESAN, 2006, p. 18)

Gelman (2007, p. 38), em análise aos estudos de Norberto Bobbio, aduz que, sob a ótica histórica, o autor atribui uma cadência geracionista aos direitos humanos, haja vista a afirmação dos direitos dos homens em momentos históricos diferentes³.

De acordo com Bonavides (2006, p. 562), a tríade da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – profetiza a sequência histórica da gradativa institucionalização dos direitos fundamentais dos seres humanos. Conforme o mesmo autor (2006, p. 563), as características de generalidade e universalidade dos direitos humanos implicam a inserção dos direitos e conteúdos materiais referentes aos postulados em 1789 na ordem jurídica positivada de cada ordenamento político, permitindo realizar uma universalidade material e concreta, em detrimento do abstrativismo contido no jusnaturalismo do século XVIII.

Dessa feita, no entendimento bobbiano, o desenvolvimento dos direitos do homem deu-se, inicialmente, em três fases, ou gerações:

[...] num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia –

³ Na parte introdutória de “A Era dos Direitos”, Norberto Bobbio (2004, p. 2) elenca algumas teses das quais não se afasta em seu posicionamento doutrinário ao longo de sua obra: “1. Os direitos naturais são direitos históricos; 2. Nasceram no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; 3. Tornaram-se um dos principais indicadores do progresso histórico.”.

tiveram como consequência a participação mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p. 32)

Em outras palavras, admitindo-se também, segundo a doutrina bobbiana, a quarta geração de direitos do homem, tem-se o seguinte:

1ª Geração: Direitos Individuais – pressupõem a igualdade formal perante a lei e consideram o sujeito abstratamente; 2ª Geração: Direitos Coletivos – os direitos sociais, nos quais o sujeito de direito é visto no contexto social, ou seja, analisado em uma situação concreta; 3ª Geração: Direitos dos Povos ou os Direitos de Solidariedade: os direitos transindividuais, também chamados direitos coletivos e difusos, e que basicamente compreendem os direitos do consumidor e os relacionados à questão ecológica; 4ª Geração: Direitos de Manipulação Genética – relacionados à biotecnologia e bioengenharia, tratam de questões sobre a vida e a morte e requerem uma discussão ética prévia⁴. (OLIVEIRA, 2007, p. 364).

Oliveira (2010, p. 17) salienta que “embora a filosofia bobbiana não tenha chegado a estudar a quinta geração, muitos autores tratam dela como sendo referente à questão das novas tecnologias, sobretudo, a cibernética e a internet”.

No âmbito terminológico, há ampla discussão quanto ao uso da nomenclatura geracionista aos direitos em tela, pois esta atribui sobre-

⁴ Paulo Bonavides (2006, p. 571) expõe que os direitos de quarta geração encontram-se introduzidos no âmbito da globalização política na esfera da normatividade jurídica, elencando-se nela também os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo.

posição ou esgotamento de uma para com outra geração⁵. Admite-se, outrossim, o termo “dimensão” aos direitos humanos, ressaltando-lhes caráter exemplificativo e de igual valor, em vista de que, apesar de suas transformações, a luta pelos direitos de todas as dimensões demonstra-se constante. De acordo com Sarlet (2001a, p. 49):

Com efeito, não há como negar que o reconhecimento progressivo de novos direitos fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão “gerações” pode ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração pela outra, razão pela qual há quem prefira o termo “dimensões” dos direitos fundamentais, posição esta que aqui optamos por perfilhar, na esfera da mais moderna da doutrina. [...].

Em que pese o dissídio na esfera terminológica, verifica-se crescente convergência de opiniões no que concerne à ideia que norteia a concepção das três (ou quatro, se assim preferirmos) dimensões dos direitos fundamentais, no sentido de que estes, tendo tido sua trajetória existencial inaugurada com o reconhecimento formal nas primeiras Constituições escritas dos clássicos direitos de matriz liberal-burguesa, se encontram em constante processo de transformação, culminando com a recepção, nos catálogos constitucionais e na seara do Direito Internacional, de múltiplas e diferenciadas posições jurídicas, cujo conteúdo é tão variável quanto as transformações ocorridas na realidade social, política, cultural e econômica ao longo dos tempos. Assim sendo, a teoria dimensional dos direitos fundamentais não aponta, tão-somente, para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirma, para além disso, sua unidade e indivisibilidade no contexto do direito cons-

⁵ Nesse sentido, Norberto Bobbio (2004, p. 5), na introdução da obra “A Era dos Direitos”, salienta ter sempre defendido que “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Bobbio (2004, p. 32) infere, ainda, que embora históricos os direitos do homem, “eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação”.

titucional interno e, de modo especial, na esfera do moderno “Direito Internacional dos Direitos Humanos”.

Com relação à força normativa da Declaração de 1948, Comparato (1999, p. 209) afirma que, “tecnicamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma recomendação, que a Assembleia Geral das Nações Unidas faz aos seus membros.”. Portanto, a Declaração não é um tratado, mas apenas uma resolução da Assembleia Geral da ONU, sem força vinculante. Porém, a DUDH ganhou força nos campos legal e político sob a forma de direito consuetudinário, ou seja, serve de orientação para a elaboração de tratados sobre direitos humanos no âmbito internacional, e muitos dos seus dispositivos são incorporados por Constituições de diversos Estados e invocados por tribunais nacionais com a força de direito costumeiro e fonte de interpretação de dispositivos sobre a matéria.

A DUDH/48, de acordo com Andreiuolo e Araujo (1999, p. 66), deflagrou, como analisado, o pensamento sobre a essencialidade humana na esfera internacional, fazendo nascer um novo ramo de direito, qual seja, o Direito Internacional de Direitos Humanos.

Trindade (1999, p. 20) entende o Direito Internacional de Direitos Humanos como ramo do Direito Internacional Público, tratando-o essencialmente como direito de proteção, “marcado por uma lógica própria, e voltado à salvaguarda dos direitos dos seres humanos”. Sobre o tema, Weis (1999, p. 21) dispõe que:

Com a Declaração de 1948 começou a se definir, então, um novo ramo do direito internacional público, o chamado “Direito Internacional de Direitos Humanos”, cujas características lhe são peculiares e, por vezes, opostas às do primeiro, pois, enquanto aqui o objetivo é estipular os direitos fundamentais do ser humano e garantir seu exercício, geralmente tendo o Estado como obrigado, as relações regidas pelo direito internacional público são marcadas pela reciprocidade e equilíbrio entre os Estados, disciplinando relações em que são eles, exclusivamente, sujeitos ativos e passivos de direito.

Sikkink (1993), por seu turno, expõe que a tutela internacional dos direitos do homem define o ser humano como sujeito de direito, presumindo a legitimidade e a necessidade da preocupação de atores estatais e não estatais com relação à forma pela qual os habitantes de outros Estados são tratados. Para a autora (1993, p. 413), “a rede de proteção dos direitos humanos internacionais busca redefinir o que é matéria de exclusiva jurisdição doméstica dos Estados”.

Acerca do Direito Internacional de Direitos Humanos, bem como sobre a Declaração de 1948, Annoni (2003, p. 67) afirma que ambos serviram “para que os Estados adotassem normas internas e internacionais de proteção aos direitos humanos, tanto no plano global como no plano regional”.

No prisma brasileiro, a internalização do Direito Internacional dos Direitos Humanos é consequência, segundo Piovesan (2003, p. 65), do processo de democratização do País, iniciado em 1985, com a queda do regime de ditadura militar. De acordo com a autora, há importante dinâmica e dialética na relação entre Democracia e Direitos Humanos:

[...] se o processo de democratização permitiu a ratificação de relevantes tratados internacionais de direitos humanos, por sua vez a incorporação desses tratados permitiu o fortalecimento do processo democrático, através da ampliação e do reforço do universo de direitos fundamentais por ele assegurado. (PIOVESAN, 2003, p. 66)

Nesse tocante, com a égide da CRFB, promulgada em 05 de outubro de 1988, consagrou-se o primado respeito aos direitos humanos na ordem nacional, como princípio orientador das relações internacionais (art. 4º, inc. II) (BRASIL, 2014h).

Além disso, com a CRFB/88 elevou-se a dignidade da pessoa humana ao patamar de fundamento da República Federativa do Brasil, conforme seu artigo 1º, inciso III (BRASIL, 2014h). Assim, todos os direitos e inovações trazidas pelo referido documento jurídico devem nortear-se pela tutela dos interesses e premissas essenciais relativas à existência humana.

A CRFB/88, ressalta-se, permitiu a incorporação de importantes instrumentos internacionais no Direito brasileiro, a citar:

a) a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 28 de setembro de 1989; c) a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; d) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; e) o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; f) a Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; g) a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; h) o Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996; i) o Protocolo à Convenção Americana referente aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), em 21 de agosto de 1996; j) o Estatuto de Roma, que cria o Tribunal Penal Internacional, em 20 de junho de 2002; e k) o Protocolo Facultativo à Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, em 28 de junho de 2002. (PIOVESAN, 2003, p. 42).

Da assimilação constitucional dos tratados internacionais advém a fundamentalidade dos direitos humanos, isto é, no direito brasileiro, os direitos humanos incorporados no sistema normativo assumem o caráter de direitos fundamentais – elencados no artigo 5º da CRFB/88 (BRASIL, 2014h).

Nessa perspectiva, o rol de direitos fundamentais previsto na CRFB/88 possui enumeração exemplificativa, em razão do teor do seu artigo 5º, § 2º, segundo o qual “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.” (BRASIL, 2014h).

Para Piovesan (2010a), a CRFB/88 diferencia-se das Cartas Magnas que a antecederam, na medida em que permite a incorporação aos direi-

tos fundamentais de direitos e garantias expressos em tratados internacionais. Nas palavras da autora:

A Constituição de 1988 inova, assim, ao incluir, dentre os direitos constitucionalmente protegidos, os direitos enunciados nos tratados internacionais de que o Brasil seja signatário. Ao efetuar tal incorporação, a Carta está a atribuir aos direitos internacionais uma hierarquia especial e diferenciada, qual seja, a de norma constitucional. (PIOVESAN, 2010a, p. 160)

A respeito dos direitos fundamentais assegurados constitucionalmente, bem como por meio de instrumentos internacionais, Sarlet (2001a, p. 84) expõe o seguinte:

[...] para além do conceito formal da Constituição (e de direitos fundamentais), há um conceito material, no sentido de existirem direitos que, por seu conteúdo, por sua substância, pertencem ao corpo fundamental da Constituição de um Estado, mesmo não constando no catálogo.

Ainda no tocante ao tema, Trindade (1991, p. 631) aponta a importância da assimilação dos direitos internacionais relativos à pessoa humana no ordenamento nacional:

É alentador que as conquistas do direito internacional em favor da proteção do ser humano venham a projetar-se no direito constitucional, enriquecendo-o, e demonstrando que a busca de proteção cada vez mais eficaz da pessoa humana encontra guarida nas raízes do pensamento tanto internacionalista quanto constitucionalista.

Canotilho (1993, p. 18) apresenta seu entendimento no sentido de que a inserção de metanormas na ordem constitucional contemporânea passa a ser elemento caracterizador desta:

A globalização internacional dos problemas ('direitos humanos', 'proteção de recursos', 'ambiente') aí está a demonstrar que, se a 'constituição jurídica do centro estadual', territorialmente delimitado, continua a ser uma carta de identidade política e cultural e uma mediação normativa necessária de estruturas básicas de justiça de um Estado-Nação, cada vez mais ela se deve articular com outros direitos, mais ou menos vinculantes e preceptivos (*hard law*), ou mais ou menos flexíveis (*soft law*), progressivamente forjados por novas 'unidades políticas' ('cidade-mundo', 'Europa comunitária', 'casa europeia', 'unidade africana').

A CRFB dispõe em seu artigo 5º, § 3º, acerca do procedimento de incorporação das prerrogativas advindas de tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, exigindo-se, para tanto, a aprovação "em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros" (BRASIL, 2014h). Outorgou-se aos referidos direitos incorporados, consoante o mesmo dispositivo legal, ademais, a força vinculante e hierárquica de emendas constitucionais (BRASIL, 2014h).

E ainda previu-se que tanto os direitos humanos originais como os direitos humanos fundamentais – incorporados mediante instrumentos internacionais – possuem aplicabilidade imediata (art. 5º, § 1º) (BRASIL, 2014h).

Sobre o assunto, Ferreira Filho (1996, p. 99) afirma que, dada a importância dos direitos fundamentais assegurados aos brasileiros e estrangeiros residentes no País, a intenção do constituinte ao ditar o imediatismo de tais direitos é compreensível e louvável, no sentido de "evitar que essas normas fiquem letra morta por falta de regulamentação".

Consoante o entendimento de Sarlet (2001a, p. 247), o disposto na referida regra "impõe aos órgãos estatais a tarefa de maximizar a eficácia dos direitos fundamentais", promovendo condições próprias para tanto. Ainda conforme o autor, a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais, nos termos da norma em tela, estabelece "vinculação de todos os órgãos públicos e particulares aos direitos fundamentais, no sentido de

que os primeiros estão obrigados a aplicá-los, e os particulares a cumpri-los, independentemente de qualquer ato legislativo ou administrativo.” (2001a, p. 247-248).

Dessa feita, seja na forma de direitos humanos ou de direitos humanos fundamentais, tais prerrogativas são de suma importância para garantia do exercício das atividades essenciais relacionadas à coexistência humana, ao passo que atualmente existem instrumentos internacionais e nacionais de apuração e responsabilização das violações desses direitos, importando, aos transgressores ou omissos, sanção consequente.

1.3 A FRATERNIDADE CONSOLIDADA NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS E NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988: IMPLICAÇÕES JURÍDICAS

O princípio da fraternidade encontra-se previsto em ordenamentos jurídicos internacionais e nacional, de modo a guiar a efetivação de direitos a partir da ação conjunta do Estado e dos cidadãos. Dada a relevância de seu papel social, Gorio (2008, p. 25-29) assevera que a previsão da fraternidade no Direito é um forte impulso à eficácia deste.

Na ordem internacional, a DUDH, promulgada em 1948, previu a fraternidade como inspiração norteadora das relações sociais – conforme o seu artigo primeiro:

Artigo I – 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. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014b).

A redação supracitada, de acordo com Vale da Silva (2011, p. 146), “traz a palavra Fraternidade no sentido de responsabilidade e respeito em relação aos deveres para com a comunidade e para com os outros”. O contexto da Declaração de Direitos Humanos, salienta-se, concedeu à fraternidade nova dimensão de universalidade, no sentido de que o alcance

e a proteção de todos os direitos e liberdades do ser humano, em nível global, têm-na como fundamento.

No ordenamento jurídico brasileiro, o legislador constituinte inaugurou o texto da CRFB/88, exortando a fraternidade como um dos ideais orientadores dos valores essenciais da sociedade, valores os quais o Estado Democrático de Direito destina-se a assegurar:

PREÂMBULO – Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 2014h).

Enquanto valor juridicamente protegido e promovido, a fraternidade permite resgatar, a fim da realização do projeto constitucional brasileiro, “um Direito convencionado entre irmãos que pactuam partilhar regras mínimas de viver e conviver” (VALE DA SILVA, 2011, p. 148-149). Para Marrafon (2008, p. 439-444), objetivando efetivar tal projeto, é preciso dar menor ênfase ao Direito paterno (figurado no pai, soberano, tirano, senhor da terra, inimigo), em detrimento da convivência fraterna.

Nas palavras de Resta (2004, p. 14-15), os códigos fraternos permitem desviar o pensamento do “código do amigo/inimigo”, revertendo-o em “uma tentativa de valorizar possibilidades diferentes e buscar novos horizontes pela aquisição da liberdade em relação à ideia simplista de que a política é a neutralização da hostilidade humana”.

Com a previsão fraterna no preâmbulo da CRFB/88 – texto este que exterioriza “as origens, os sentimentos, os desejos e as esperanças que palmilharam o ato constituinte originário” (BULOS, 2008, p. 387) –, inicia-se o chamado Constitucionalismo Fraternal, ou Constitucionalismo Altruístico (BRITTO, 2007, p. 39) – definidos como “o clímax do consti-

tucionalismo, pois a fraternidade tem função de ombrear todas as pessoas em termos de respeito, referência e consideração.” (BRITTO, 2007, p. 39).

Além disso, a relação entre o Direito e a Fraternidade, consoante Vale da Silva (2011, p. 149), possui raízes em espaços políticos abertos, não se legitimando por uma só identidade, mas “justificando-se na comunidade, na comunhão de pactos entre sujeitos concretos e que são respeitados nas suas histórias e diferenças, indo além da ideia de cidadania”.

Sob a ótica apresentada, a efetivação do paradigma *fraternitas* jurídico, como categoria jurídica no constitucionalismo contemporâneo, requer a compreensão de que o homem encerra a finalidade dos direitos. Para tanto, é preciso dar o devido respeito aos valores humanos corroborados na convivência social em solidariedade horizontal. No entendimento de Cury (2004):

[...] toda a ordem jurídica positiva, assim como cada norma ou instituição jurídica, deve se inspirar em determinados valores sociais e procurar assegurar o respeito efetivo àqueles valores que os membros da sociedade consideram necessários à convivência social, tais como a justiça, o bem comum, a segurança, o interesse público, entre outros. O homem é o fim último de toda e qualquer atividade jurídica, social e política. [...]. Parece-nos, no entanto, que para alcançar esse desejável e nobre ideal de convivência humana, a opção por valores e virtudes individuais ou sociais deve estar radicada no princípio da fraternidade, cuja regra básica de “fazer ao outro aquilo que gostaria que fosse feito a si próprio”, é fundamental e imprescindível, sob pena de fragilizar essas mesmas opções.

O paradigma *fraternitas* jurídico refere-se, ademais, aos direitos fundamentais de terceira geração – assim denominados por Bobbio (2004, p. 32). A fraternidade enquadra-se nesse patamar de direitos por estes serem considerados de ordem coletiva, voltados à humanidade como um todo. Segundo Fernández-Largo (2002, p. 281), na evolução histórica, a fraternidade possui relevância ao assegurar direitos universais e humanitários, uma vez que “poderá recuperar [...] males, postulando uma

repartição justa e equilibrada de todo progresso humano na economia, na cultura e na tecnologia”.

Bonavides (2006, p. 569), por sua vez, aduz que os direitos de terceira geração, ou dimensão,

[...] não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. Têm por primeiro destinatário o gênero humano mesmo, em um momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta.

A inserção da fraternidade no âmbito da DUDH detém grande relevância na conscientização das pessoas e dos Estados quanto aos seus compromissos sociais e comuns de bem estar, uma vez compreender instrumento internacional ratificado por diversos países. Em consequência, como no caso brasileiro, a previsão dos ideais fraternos nos ordenamentos jurídicos pátrios assimila a aceitação e a vontade quanto ao resgate de premissas inerentes aos seres humanos em sua essência, a fim da convivência em sociedade em plena igualdade e liberdade de direitos.

Sobre o tema, aduz Vale da Silva (2011, p. 148-149):

Para entender a relação Direito e Fraternidade é preciso vê-lo como um Direito convencionado entre irmãos que pactuam partilhar regras mínimas de viver e conviver, com vistas para o futuro e em oposição ao Direito imposto, ou seja, menos Direito paterno (pai, soberano, tirano, senhor da terra, inimigo), mais Direito Fraterno.

Ante o exposto, o Direito Fraterno orienta que a fraternidade seja o fio condutor da proteção tanto dos Direitos Humanos (na ordem internacional), como dos direitos fundamentais brasileiros e dos demais direitos advindos da CRFB/88. Mais que isso, do Direito Fraterno infere-se que a fraternidade é a condição humana de sobrevivência comum, de forma

que os princípios históricos de igualdade e liberdade perdem as suas potencialidades quando praticados fora do contexto fraterno. Consoante Baggio (2009, p. 128):

A fraternidade, como liberdade e igualdade, é, a um só tempo, algo dado, porque é realidade antropológica constitutiva do ser humano, e algo a ser conquistado, porque esses homens que são irmãos, livres e iguais, vivem na história e re-criam e re-moldam continuamente as próprias condições de sua existência.

Pensar em fraternidade como valor universal das nações é remeter, portanto, o homem não ao seu sentido individual, mas ao seu plano social e comum, comprometido com o bem-estar na vida em sociedade, mediante fatores capazes de reconstruir não apenas direitos de fraternidade propriamente ditos, mas a fraternidade como Direito.

BULLYING ESCOLAR: VIOLÊNCIA ENTRE PARES

Atos de violência, tanto de ordem psicológica, como física, são percebidos na sociedade em geral. Todavia, tais atos também se encontram presentes no cotidiano escolar, pautados na relação de desigualdade entre colegas, e muitas vezes vistos sob a ótica de mera indisciplina.

A esse fenômeno social de agressões repetitivas e fundadas em preconceito e discriminação, com a intenção de intimidação e humilhação de outra pessoa, dá-se o nome de *bullying*.

O tema merece atenção de pesquisadores, educadores, entes públicos, familiares e de cidadãos, haja vista assolar o bem-estar e o desenvolvimento pleno da formação educacional de alunos vitimados, eis que, na escola, crianças e adolescentes encontram-se em processo de formação pessoal, social e cognitivo.

O presente capítulo, portanto, visa discorrer sobre o fenômeno do *bullying*, estudando sua conceituação, personagens, locais de ocorrência, formas de incidência, tipos de violências envolvidas, campanhas e legislações estaduais específicas atinentes ao assunto.

2.1 DEFINIÇÕES, PERSONAGENS ENVOLVIDOS E LOCAIS DE OCORRÊNCIA DO *BULLYING*

Por meio da escola, crianças detêm o primeiro contato autônomo com o âmbito público, com estruturas sociais e valores distintos daqueles vivenciados em suas famílias.

É na escola que se aprende a viver em sociedade, com noções de coletividade, democracia e solidariedade, tendo em vista também que nela estudantes deparam-se com diferentes culturas, credos, raças, níveis econômicos etc. Contudo, a convivência na escola nem sempre é harmônica e pacífica, e daí surgem os conflitos e as violências.

A violência escolar, segundo Pinheiro e Williams (2009, p. 996), “diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais que ocorrem no ambiente escolar, o que inclui danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais etc.”.

No contexto da violência interpessoal na escola, evidenciam-se as formas repetitivas de agressões e atos cruéis entre pares – as quais são denominadas *bullying*. De acordo com Cubas (2006, p. 175), esse fenômeno refere-se a um “tipo de violência física e/ou psicológica, caracterizada pela repetição de atos e pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima”. Ainda, para a autora, no contexto das escolas, “*bullying* compreende uma série de agressões como xingamentos, apelidos, fofocas, empurrões e chutes, que ocorrem com frequência contra uma pessoa” (2006, p. 176).

Na análise terminológica, Chalita (2008, p. 81) expõe que a palavra *bullying* é um verbo derivado do adjetivo inglês *bully*, que significa “valentão, tirano”. Ademais, segundo o autor:

É o termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar e humilhar as pessoas. A terminologia é adotada por educadores, em vários países, para definir o uso de apelidos maldosos e toda forma de atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os outros. [...]. O *bullying* é um comportamento agressivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos. (CHALITA, 2008, p. 81-82)

Pereira (2002, p. 16), por sua vez, expõe que as práticas de *bullying* podem se dar por parte de um indivíduo ou por pequenos grupos, ressaltando o seu caráter regular e frequente.

Os atos agressivos identificados como *bullying* tendem a manifestar e perpetuar situações em que as vítimas estão em posição indefesa. Para Olweus (1991), “*a student is being bullied or victimized when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students*”⁶.

Smith e Sharp (1994, p. 2) ressaltam que o fenômeno em questão parte da vontade consistente e do desejo de magoar ou amedrontar alguém, quer física, verbal ou psicologicamente.

Pereira (2002, p. 18) aponta, nesse viés, três fatores fundamentais que diferenciam os atos de *bullying* de outras práticas agressivas, quais sejam: a intencionalidade das ofensas, a regularidade das agressões e a existência de desequilíbrio de poder entre os agentes ativo e passivo:

- 1) O mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações.
- 2) As intimidações e a vitimização de outros têm caráter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente.
- 3) Geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou têm um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defender ou de procurar auxílio.

Ao discorrer acerca das ações atinentes ao *bullying*, Chalita (2008, p. 86) vale-se destas palavras:

Os *bullies*, sem motivação aparente, sistematicamente humilham e intimidam suas vítimas, podendo insultar ou acusar, depredar e destruir pertences pessoais, espalhar rumores negativos, depreciar, ameaçar, obrigando a seguir ordens, simular ocorrência para colocar a vítima em situação constrangedora com algu-

⁶ Tradução livre: Um estudante está sendo intimidado ou vitimizado quando ele ou ela está exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais alunos.

ma autoridade, depreciar a família da vítima com comentários maldosos (particularmente a mãe), isolar, chantagear, ameaçar, fazer grafitação depreciativa, usar tecnologias da informática para praticar o *cyberbullying*, criando páginas falsas na internet sobre a vítima. A desmoralização excessiva somada ao desequilíbrio de poder são características que fazem das vítimas reféns do medo.

No tocante aos agentes envolvidos nas práticas de *bullying* nas escolas, Cubas apresenta que, com base em pesquisas desenvolvidas por Olweus (1993), é possível traçar perfil de vítimas e agressores, sendo que, no caso das vítimas, estas podem ser passivas ou submissas, como provocativas:

Entre as primeiras estão as pessoas mais ansiosas e inseguras do que a média dos alunos, as mais circunspetadas, sensíveis e quietas. Essas vítimas geralmente sofrem de baixa autoestima e têm uma visão negativa de si mesmas. Quando agredidas, reagem chorando ou se afastando dos agressores. Sentem-se fracassadas e sem nenhum tipo de atrativo que possa conquistar amigos, o que as tornam solitárias e isoladas do grupo. A principal característica dessas vítimas é que não são agressivas e não provocam os outros alunos, reprovando atitudes violentas. Os agressores sabem que pessoas com essas características são alvos fáceis, porque são frágeis e, no caso dos meninos, são aqueles fisicamente mais fracos, que não revidam os ataques. Dessa forma, acaba-se criando um ciclo no qual uma criança, com tais características, torna-se alvo de agressões e humilhações que acabam por reforçar tanto a sua personalidade retraída quanto a avaliação negativa que faz de si própria. Já as vítimas provocativas são pessoas que apresentam, ao mesmo tempo, ansiedade e reações agressivas, podendo praticar *bullying* contra crianças mais fracas que elas. Comumente seu comportamento tende a provocar reações negativas de alguns ou de todos os alunos da sala. (CUBAS, 2006, p. 178-179)

Smith e Sharp (1994, p. 5) descrevem o comportamento de crianças e adolescentes vitimados como sendo *“not feeling confident in peer interactions in general, having poor self-assertive skills, poor handling*

*of the aggressive reactions in particular, and being much more likely to show anxiety in social interactions*⁷.

Os agressores, pelo contrário, têm confiança em si próprios e não têm medo de agredir e nem de possíveis retaliações em consequência dos atos de violência. Corroborando o aludido, os agentes ativos do *bullying* foram descritos pelos autores supramencionados como se transcreve: *“quite outgoing and socially confident, showing very little anxiety or guilt, who very much conform to their own ideals as being dominant and powerful in their own peer group”*⁸ (SMITH; SHARP, 1994, p. 5).

Cubas (2006, p. 179), por sua vez, caracteriza os agressores como portadores do atributo da “agressividade, não apenas no trato com os colegas, mas também com adultos, como professores e pais”.

Chalita (2008, p. 88), além do exposto, identifica outros dois personagens no cenário relacionado ao *bullying* escolar, quais sejam, os espectadores ou testemunhas, e as vítimas-agressores. Os primeiros abrangem aqueles que assistem à dinâmica da violência, aprendendo a conviver com ela ou, simplesmente, a escapar dela. De acordo com o autor, “não interferem, não participam, mas também não acolhem a dor do outro, não defendem nem denunciam”.

Com relação às testemunhas, Cubas (2006, p. 180) complementa o estudo no sentido de que, “apesar de essa atitude, à primeira vista, soar positiva, o silêncio e a postura ‘neutra’ acabam resultando num certo tipo de apoio velado aos agressores”.

As vítimas-agressores, por seu turno, “sofrem e, ao mesmo tempo, cometem atos violentos com outros” (CHALITA, 2008, p. 89).

Com base em suas pesquisas, Olweus (1993) sintetizou os possíveis sinais primários e secundários de crianças e adolescentes envolvidos no

⁷ Tradução livre: Não se sentem confiantes em interações entre pares; em geral, têm habilidades deficientes de autoafirmação, má manipulação das reações agressivas em particular, e sendo muito mais propensos a mostrar ansiedade nas relações sociais.

⁸ Tradução livre: Bastante extrovertidos e confiantes socialmente, mostrando muito pouco de ansiedade ou culpa; agem em conformidade com os seus próprios ideais como sendo dominantes e poderosos em seus próprios grupos de pares.

bullying escolar – sinais estes que podem ser percebidos, inclusive, no ambiente da escola ou em casa. Sobre as características primárias, o pesquisador aponta o seguinte:

- As vítimas são repetidamente importunadas de forma vexatória;
- São chamadas por apelidos depreciativos;
- São ridicularizadas e ameaçadas;
- São motivos de piadas (não amigáveis);
- São humilhadas, agredidas, têm seus pertences roubados ou estragados. Apresentam machucados como arranhões e cortes, roupas rasgadas, aos quais não é possível dar uma explicação natural. (OLWEUS, 1993)

Quanto aos sinais secundários, tem-se o exposto:

Crianças e jovens que são frequentemente excluídas dos grupos durante os intervalos e, aparentemente não têm um “melhor amigo” entre os colegas. São as últimas pessoas a serem escolhidas nas atividades esportivas; são aquelas que procuram a companhia de algum adulto durante os horários fora da aula; parecem depressivas e apresentam uma redução repentina no desempenho escolar. Os possíveis sinais que podem ser percebidos pelos pais quando os filhos chegam da escola são roupas rasgadas ou desarrumadas, apresentarem machucados ou terem o material estragado. Outro sinal pode ser o fato de nunca levarem nenhum colega para casa depois das aulas ou nunca irem à casa de colegas; não dividirem o tempo livre com algum “melhor amigo”; não serem convidados para festas; mostrarem-se relutantes em ir à escola; perderem o apetite; terem dores de cabeça ou de estômago. As vítimas de *bullying* podem mudar alguns hábitos e passar a escolher um caminho não usual para a escola; apresentar sono agitado; perda de interesse pelos assuntos referentes à escola; parecer tristes ou demonstrar mudanças repentinas de humor e passar a pedir mais dinheiro a seus pais. (CUBAS, 2006, p. 181-182)

De outra sorte, são estes os sinais descritos por Olweus (1993) quanto aos agressores:

Na escola, os agressores normalmente importunam outros alunos de maneira desagradável, insultam, agredem, ridicularizam e estragam os pertences de seus colegas. Podem apresentar esse comportamento diante de qualquer aluno, mas seus alvos preferenciais são os alunos mais fracos. Muitos induzem outros colegas a fazerem o “trabalho sujo” para ficarem em segundo plano. Os agressores podem também ser fisicamente mais fortes que seus colegas e ter bom desempenho nas atividades físicas. Têm forte necessidade de dominar os outros, ficam irritados com facilidade, são intolerantes e têm dificuldades para obedecer às regras. São desafiadores e bons para falarem sobre si mesmos, inclusive em situações difíceis. São considerados valentões e durões; têm autoestima e, com frequência, são apoiados mesmo que por um grupo pequeno de colegas.

Quanto ao local das ocorrências, Olweus (1993) descreve, por meio de suas pesquisas, que “não há relação entre o tamanho da escola e a frequência de casos de *bullying*”. Nesse panorama, independentemente do tamanho da escola, ou ainda de sua localização (zonas urbanas, rurais, centrais ou periféricas), “casos de *bullying* foram identificados em todas elas” (1993).

Igualmente com relação ao local das agressões, Cubas (2006, p. 183) afirma ocorrerem majoritariamente no ambiente da escola (sala de aula, pátio, corredores, escadarias), haja vista que, “apesar de alguns casos ocorrerem durante os trajetos de ida e volta entre a casa e escola, as vítimas desses casos são alvos também de agressões quando estão nas dependências da escola”.

2.2 O BULLYING ESCOLAR COMO FORMA DE VIOLÊNCIAS DISCRIMINATÓRIA E PRECONCEITUOSA E OS EFEITOS DE SUA PRÁTICA

Adolescentes e, sobretudo, crianças, enquanto em processo de desenvolvimento, sofrem influências psicológicas do ambiente e das pessoas onde e com quem vivem – aliadas ao comportamento congênito oriundo de cada ser humano.

Conforme Freud (1920), o modelo psicanalítico considera a agressividade como uma componente inerente ao indivíduo, que o leva a comportar-se com certo grau de violência contra os seus semelhantes. Nas palavras de Pereira (2002, p. 9), “Freud explica o conceito de agressão numa teoria psicológica de pulsões, cuja força leva a condutas diversificadas, traduzidas em condutas motrizes variadas, como ações motrizes violentas, destruidoras e negativas”.

Ainda sob o viés do pensamento de freudiano, o ser humano luta contra essa tendência agressiva mediante os processos culturais, da educação e da socialização.

Dollard *et al.* (1939) apontam a ansiedade como fator diretamente relacionado às condutas agressivas. Bandura e Walters (1963), por outro lado, relacionam a agressividade com a aprendizagem e o modelo social no qual as pessoas encontram-se inseridas, assimilando tais comportamentos “pela exposição a modelos agressivos (na família, na escola, no trabalho, na mídia) e serão reproduzidos pelos indivíduos mais expostos”.

No tocante à exposição de crianças e adolescentes a cenas de violência gratuita por meio da mídia, principalmente televisiva (filmes, noticiários, desenhos animados etc.), Bandura (1973) desenvolveu a teoria de aprendizagem social, segundo a qual o comportamento agressivo é socialmente aprendido, detendo a comunicação social relevante papel de modelagem. Pereira (2002, p. 10), acerca da teoria referenciada, afirma que sua prática “conduz à aprendizagem de estratégias agressivas eficazes, aponta para a antecipação da ausência de punição e sobretudo assinala o valor funcional do comportamento agressivo, ou seja, a recompensa material”.

Além das características inatas que remetem a condutas agressivas, há também a cultura de agressividade cultivada no âmbito intrafamiliar. A educação familiar corresponde ao primeiro contato do indivíduo com a estrutura de regras e as limitações aos seus desejos e pulsões. Sob esse viés, Pereira (2002, p. 12-14) elenca três elementos integrativos que podem influenciar crianças e adolescentes a praticarem atos de violência e agressividade contra os seus colegas: as práticas educativas; características interacionais; e estrutura familiar e características relacionais.

Na ótica das práticas educativas, a autora aduz que a educação familiar pode assumir premissas autoritárias, democráticas ou permissivas (PEREIRA, 2002, p. 12). A educação pautada em total permissibilidade prejudica a adaptação das crianças às exigências da escola, haja vista não estar habituada a esforçar-se em suas tarefas, eis que os pais acostumaram-na a ganhar sempre o que deseja.

Nesse sentido, se por um lado crianças que têm o hábito de não se esforçar para conquistar as coisas são autoritárias e possivelmente mais agressivas, crianças demasiadamente protegidas têm mais chances de serem vítimas de *bullying* (OLWEUS, 1993).

Sobre as características interacionais, Pereira (2002, p. 13) ressalta que rupturas familiares (divórcio, por exemplo) geram carência de ternura, carinho e afeto. Segundo a autora (PEREIRA, 2002, p. 14), “os conflitos parentais e a desarmonia na família são fatores que emergem quando analisado o padrão de comportamento das crianças que se envolvem no *bullying*”.

Ainda quanto ao segundo fator, Pereira (2002, p. 14) salienta que o déficit de carinho sentido pelos filhos é consequência também da falta de disponibilidade dos pais devido ao tempo gasto em transportes, em tarefas caseiras, em atividades profissionais.

No tocante ao terceiro quadro, Bowers, Smith e Binney (1994) expõem que crianças agressoras ou vítimas apresentam qualidades distintivas específicas, ligadas à estrutura familiar e a características relacionais, a saber:

Os agressores, em particular, indiciam relacionar-se com o poder na família e falta de coesão. Os resultados indicam alta am-

bivalência no envolvimento com os irmãos e outros, estabelecendo uma relação assimétrica com os mesmos. São vistos como detentores do poder e não como iguais.

As vítimas, segundo os mesmos autores, estão mais relacionadas com problemas no âmbito da relação com os pais, caracterizados por uma fraca capacidade afetiva e, por serem admoestadores e, simultaneamente, demasiado protetores, refletem inconsistência nas práticas de disciplina/monitorização (BOWERS; SMITH; BINNEY, 1994).

Como analisado anteriormente, a agressividade entre estudantes advém de uma série de fatores absorvidos pelo indivíduo em desenvolvimento – quase sempre relacionados a questões familiares –, mas também podendo ser vinculados à influência social e da mídia.

De qualquer modo, o *bullying* encontra cenário em relações sociais pautadas em desigualdade de condições, isto é, as vítimas apresentam comportamentos ou características diferentes das constantes nos grupos de estudantes em sala de aula – muitas vezes refletidas em raça, sexo, religião, padrões de beleza, aspectos financeiros e sociais etc.

Assim, o *bullying* escolar trata-se de violência discriminatória, que parte de um preconceito oriundo de um polo situado em condição superior de poder, contra o indivíduo fragilizado.

A cartilha do Programa Nacional de Direitos Humanos diferencia preconceito e discriminação, nestes termos:

Preconceito é uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

[...].

Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar de fazer algo)

que resulta em violação de direitos. (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 14-15)

O *bullying*, cabe ressaltar, apresenta-se de forma direta ou indireta. Consoante Chalita (2008, p. 82), o *bullying* direto é mais comum entre agressores meninos, cujos atos são identificados frequentemente com xingamentos, tapas, empurrões, murros, chutes e apelidos ofensivos repetidos.

Por outro lado, o *bullying* em seu modo indireto é mais comum entre o sexo feminino e crianças menores, e caracteriza-se basicamente por atos que levam a vítima ao isolamento social (CHALITA, 2008, p. 82). Segundo o autor, “as estratégias utilizadas são difamações, boatos cruéis, intrigas e fofocas, rumores degradantes sobre a vítima e familiares, entre outros” (CHALITA, 2008, p. 82).

De acordo com Cubas (2006, p. 177-178), o *bullying* na modalidade direta caracteriza-se por ataques físicos e verbais diretos à vítima; enquanto o indireto manifesta-se por caretas ou gestos obscenos, manipulação de relacionamentos, isolamento e exclusão de colegas quanto às atividades em grupo.

Chalita (2008, p. 81) aduz que o *bullying* é um fenômeno complexo nas escolas, muitas vezes banalizado e confundido com agressão e indisciplina.

Segundo Aquino (1996, p. 85), compreende-se por indisciplina, no meio educacional, a manifestação por um indivíduo ou grupo, de um comportamento inadequado, “um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou desrespeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora”. Ainda, conforme o mesmo autor, a indisciplina revela-se “como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados” (AQUINO, 1996, p. 85).

Nesse sentido, os atos agressivos entre estudantes englobam-se no conceito de indisciplina, embora externalizem-se em formas extremas quanto às suas gravidades – é o que entende Estrela (1996), ao

afirmar que “não é lícito identificar indisciplina e agressividade, pois a agressividade constitui apenas uma das múltiplas manifestações de indisciplina”.

Pinheiro e Williams (2009, p. 996), com base em estudos de Charlot (2002), afirmam que as questões relacionadas ao *bullying* não são novas, muito embora as formas de violência tenham evoluído para situações mais graves, “especialmente no século XX, a partir da década de 80, com registro de ocorrência de homicídios, estupros e agressões com armas dentro do ambiente escolar, envolvendo em tais situações populações cada vez mais jovens”.

Cubas (2006, p. 184) aponta o *bullying* como um problema que deve ser suprimido, haja vista que, tanto para vítimas como para agressores, “a frequência de casos de *bullying* sem nenhum tipo de intervenção traz sérias consequências, pois favorece comportamentos antissociais e de não aceitação ou quebra de regras que podem se estender para a vida adulta.”.

Consoante Tognetta (2005), independentemente da forma pela qual se vivencia o *bullying*, tanto agressores como vítimas necessitam de olhar atento e de orientação de profissionais capacitados e familiares, considerando que,

Por um lado, as vítimas sofrem uma deterioração da sua autoestima, e do conceito que têm de si; por outro, os agressores também precisam de auxílio, visto que sofrem grave deterioração de sua escala de valores e, portanto, de seu desenvolvimento afetivo e moral.

Para as vítimas, os efeitos do *bullying* sofrido podem ser imediatos, ou sentidos ao longo de suas vidas (PEREIRA, 2002, p. 21-22).

No tocante aos efeitos imediatos às práticas agressivas entre estudantes, Bulton e Smith (1994) evidenciam que, “nas escolas primárias, as crianças vítimas de *bullying* tendem a ter uma fraca autoestima, manifestada em várias medidas”.

Pereira (2002, p. 21) ressalta, nesse viés, que as vítimas “apresentam com mais frequência pouca aceitação, rejeição ativa e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais, tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros”.

Quanto aos efeitos a longo prazo para as vítimas, Pereira (2002, p. 25) assim elenca:

- Vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo;
- Perda de autoconfiança e confiança nos outros, falta de autoestima e autoconceito negativo e depreciativo;
- Vadiagem;
- Falta de concentração;
- Morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio);
- Dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas.

Dentre outras consequências às vítimas de *bullying* – que podem ser de ordem física ou psicológica –, Cubas (2006, p. 185) infere que, em suas vidas adultas, e comparadas às pessoas que não tiveram a mesma experiência na infância, tendem a ter “altos graus de sensação de medo, ansiedade, culpa, vergonha, desamparo, depressão ou problemas com álcool”.

Ademais, Cubas (2006, p. 185), com base nos estudos de Olweus (1993), aponta que a vivência com o *bullying* reflete o relacionamento familiar, eis que muitas vítimas “levam suas frustrações para casa, gerando conflitos com seus pais que, na maioria das vezes, desconhecem que os seus filhos estão sendo vitimizados na escola”.

Ainda quanto aos efeitos sentidos pelos agredidos, Pereira (2002, p. 23) expõe que a consequência mais severa do *bullying* é o suicídio – “podendo este ser o resultado direto ou indireto da vitimação constante a que se é sujeito (todas as semanas ou diariamente), até o limite da sua capacidade de suportar as agressões”.

Contudo, agressores também podem sentir consequências das práticas de *bullying*, desta forma listadas:

- Vidas destruídas;
- Crença na força para solução dos seus problemas;
- Dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social;
- Problemas de relacionamento afetivo e social;
- Incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais. (PEREIRA, 2002, p. 25)

A gravidade do problema para com os agressores corresponde também à possibilidade de criação de um ciclo de violência. Cubas (2006, p. 184) afirma, nesse sentido, que “agressores têm maior probabilidade de se envolverem em casos mais graves de agressões, de serem presos ou de terem ocorrências criminais na vida adulta”. Ainda conforme a autora supracitada, “podem continuar agindo de maneira agressiva, inclusive com seus cônjuges ou filhos, o que acaba criando um ciclo de violência doméstica e animando novas gerações de crianças agressivas” (2006, p. 184).

Em se tratando das vítimas, Cubas (2006, p. 190) recomenda algumas medidas orientadoras em caso de agressões relacionadas ao *bullying* – ressaltando a importância de não silenciarem diante da violência:

Se estiver sendo agredida, deve ficar calma e parecer o mais confiante possível; ficar segura, olhando o agressor nos olhos e dizendo para que pare com as agressões; escapar da situação o quanto antes; contar para um adulto o que aconteceu. Depois de ser agredido, deve comunicar o ocorrido a algum adulto da escola; contar à família; se estiver com receio de falar com um adulto sozinho, pedir a um amigo que faça companhia; se a escola tiver algum serviço de apoio, usá-lo; não se culpar do que aconteceu. Quando estiver contando a um adulto os acontecimentos, deve ser claro sobre o que aconteceu; com qual frequência isso ocorre; quem são os envolvidos; quem são as testemunhas; onde aconteceu e o que já foi feito a respeito.

Considerando terem os pais papel importante em dissipar as práticas de *bullying*, seguem também algumas orientações:

A primeira recomendação é a de que os pais desencorajem seus filhos a se comportarem de forma agressiva, em casa ou em qualquer lugar. Para isso, devem ensiná-lo a resolver situações complicadas sem o uso da violência. Segundo, se a escola tiver um programa anti-*bullying*, os pais devem procurar saber mais sobre ele. Terceiro, devem ficar atentos para perceber se o seu filho apresenta algum sinal que indique que esteja sendo vitimado ou que esteja agredindo alguém. Perguntar sobre como vão as coisas na escola, sobre os colegas, sobre o que tem sido feito nos horários de intervalo ou até mesmo sobre os problemas que tem enfrentado na escola pode ser uma maneira de descobrir se há algo sério acontecendo. (CUBAS, 2006, p. 190)

Como analisado, as consequências do *bullying* escolas manifestam-se de diversos modos, tanto nas vítimas como nos agressores. Todavia, seja qual for o seu modo, as práticas violentas no ambiente das escolas prejudicam imediatamente e mediatamente a vida de seus personagens – não havendo o que se falar em benefícios frente à sua prática.

2.3 PROGRAMA ESTADUAL DE COMBATE AO BULLYING: LEGISLAÇÃO E CAMPANHA DE PREVENÇÃO

Dada a relevância do tema, sobretudo quanto aos efeitos das práticas de *bullying* às vítimas, em 12 de janeiro de 2009, o Governador do Estado de Santa Catarina sancionou a Lei nº 14.651, instituindo o Programa de Combate ao *Bullying* (SANTA CATARINA, 2009).

Conforme especificado em seu artigo 1º, a Lei Estadual Anti-*bullying* visa à ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do estado catarinense (SANTA CATARINA, 2009).

O artigo 2º da lei estadual em tela elenca atitudes as quais se evidenciam o *bullying*:

Art. 2º O *bullying* pode ser evidenciado através de atitudes de intimidação, humilhação e discriminação, entre as quais:

I - insultos pessoais;

- II - apelidos pejorativos;
- III - ataques físicos;
- IV - grafitegens depreciativas;
- V - expressões ameaçadoras e preconceituosas;
- VI - isolamento social;
- VII - ameaças; e
- VIII - pilhérias. (SANTA CATARINA, 2009)

Em sequência, conforme o teor do artigo 3º da mesma lei, classifica-se o *bullying* de acordo com as ações praticadas, podendo ser de ordem: verbal, moral, sexual, psicológica, material, física e virtual⁹ (SANTA CATARINA, 2009). À última classificação, ressalta-se, dá-se o nome de *cyberbullying* – correspondendo àquele cujos atos são praticados através dos meios de comunicação, propagando, “com rapidez e dimensões incalculáveis, comentários cruéis sobre pessoas públicas” (CHALITA, 2008, p. 83).

Para a implementação do Programa de Combate ao *Bullying*, o Estado conta com a atuação das unidades escolares com relação à criação de equipes multidisciplinares, para que, com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários, possibilite-se a promoção de atividades didáticas e informativas, voltadas à orientação e à prevenção do fenômeno (art. 4º) – mediante plano de ações aprovado e integrado ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino¹⁰ (art. 6º) (SANTA CATARINA, 2009).

⁹ **Art. 3º** O *bullying* pode ser classificado de acordo com as ações praticadas: I - verbal: apelidar, xingar, insultar; II - moral: difamar, disseminar rumores, caluniar; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - psicológico: ignorar, excluir, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, tyrannizar, chantagear e manipular; V - material: destruir, estragar, furtar, roubar os pertences; VI - físico: empurrar, socar, chutar, beliscar, bater; e VII - virtual: divulgar imagens, criar comunidades, enviar mensagens, invadir a privacidade. (SANTA CATARINA, 2009)

¹⁰ Como forma de prevenir os conflitos intraescolares, Felizardo (2000, p. 191) sugere a adoção de práticas pedagógicas que fortaleçam o elo de paz e cidadania entre os estudantes: “a) reforçar nos alunos a empatia, aceitar o outro como ele é, não brincar com as diferenças, ser solidários, cultivar atitudes de tolerância, respeitar o outro, cooperar com os colegas, obedecer às regras e amar o próximo; b) educar com moral e ética para trabalhar os temas transversais no desenvolvimento de atitudes morais,

Para tanto, a Lei em análise autoriza a realização de convênios e parcerias (art. 7º); e prevê, ainda, a possibilidade de encaminhamento das vítimas e dos agressores a serviços especializados de orientação e tratamento (art. 8º) – tudo a fim de que sejam atingidos os objetivos do Programa instituído, apresentados na forma do artigo 5º:

Art. 5º São objetivos do Programa:

- I - prevenir e combater a prática de *bullying* nas escolas;
- II - capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - incluir, no Regimento Escolar, após ampla discussão no Conselho de Escola, regras normativas contra o *bullying*;
- IV - esclarecer sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o *bullying*;
- V - observar, analisar e identificar eventuais praticantes e vítimas de *bullying* nas escolas;
- VI - discernir, de forma clara e objetiva, o que é brincadeira e o que é *bullying*;
- VII - desenvolver campanhas educativas, informativas e de conscientização com a utilização de cartazes e de recursos de áudio e audiovisual;
- VIII - valorizar as individualidades, canalizando as diferenças para a melhoria da autoestima dos estudantes;
- IX - integrar a comunidade, as organizações da sociedade e os meios de comunicação nas ações multidisciplinares de combate ao *bullying*;

sociais e comportamentais dos alunos; c) trabalhar os valores com filmes e livros adequados às idades do ensino infantil, médio e fundamental; d) praticar a convivência, a ética, o respeito, os valores, a bondade, o diálogo, a moral, os princípios, a dignidade, a justiça, a solidariedade, a obediência e a responsabilidade; e e) aliar às práticas pedagógicas o teatro, que propicia a introspecção, a observação dos seus próprios sentimentos e pensamentos e facilita o colocar-se no lugar do outro, a dança, aulas de artes, educação física e participação em ações sociais com a escola, os pais e a comunidade, promovendo uma rica interação social”.

X - coibir atos de agressão, discriminação, humilhação e qualquer outro comportamento de intimidação, constrangimento ou violência;

XI - realizar debates e reflexões a respeito do assunto, com ensinamentos que visem à convivência harmônica na escola;

XII - promover um ambiente escolar seguro e sadio, incentivando a tolerância e o respeito mútuo;

XIII - propor dinâmicas de integração entre alunos e professores;

XIV - estimular a amizade, a tolerância, o respeito às diferenças individuais, a solidariedade, a cooperação e o companheirismo no ambiente escolar;

XV - orientar pais e familiares sobre como proceder diante da prática de *bullying*; e

XVI - auxiliar vítimas e agressores. (SANTA CATARINA, 2009)

O artigo 9º da Lei nº 14.651/09, por fim, dispõe acerca do dever do Poder Executivo quanto à regulamentação da lei¹¹ (SANTA CATARINA, 2009).

Também em nível estadual, atuando de igual modo quanto à prestação de informações e orientações acerca do tema estudado, o Centro Operacional da Infância e Juventude do Ministério Público do Estado de Santa Catarina lançou, em 2010, a campanha intitulada “*Bullying*: isso não é brincadeira!”, tendo por lema: “Seja amigo: respeite as diferenças. Somos todos diferentes, mas com direitos iguais.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2009).

Consoante à apresentação do projeto, disposta no *website* do Ministério Público Estadual, a campanha “prevê várias iniciativas realizadas em parceria com a Assembleia Legislativa e inúmeras Secretarias Municipais de Educação”, intencionando “fomentar no público infanto-

¹¹ O Município de Criciúma – SC, por meio da Lei nº 6.087, de 10 de julho de 2012, instituiu a data de 07 de abril como o Dia Municipal de Prevenção ao *Bullying* (CRICIÚMA, 2012) – quando são realizadas atividades, palestras e campanhas preventivas e de orientação sobre o tema, principalmente no âmbito das escolas criciumentenses.

juvenil o respeito às diferenças entre as pessoas, sejam quais forem: de pensamento, valores, culturas, cor, raça, etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual etc.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014).

A campanha disposta na internet traz informações sobre: o que é *bullying*; como acontece; como identificar agressores, vítimas e testemunhas; consequências; estatísticas sobre o tema, com base em pesquisas nacionais; *cyberbullying*; bem como traz orientações aos alunos, aos pais e aos educadores; legislação e links específicos sobre o tema; e disponibiliza materiais da campanha para *download* (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014).

2.4 A CRIMINALIZAÇÃO DO BULLYING ESCOLAR: ANÁLISE DO PROJETO DE LEI Nº 1.011-A/2011

Considerando a gravidade das consequências do *bullying* aos alunos vitimados, e buscando prevenir tais práticas com base em punição legal, o Deputado Federal Fábio Faria (PMN/RN) protocolou em 12 de abril de 2011, na Câmara de Deputados, o Projeto de Lei nº 1.011-A.

O referido Projeto de Lei versa sobre alteração do Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 (Código Penal), visando inserir o *bullying*, mediante inclusão do artigo 141-A, como tipo penal denominado “intimidação escolar”, no rol de crimes contra a honra.

Desse modo, se aprovado o Projeto de Lei, imputar-se-á sanção criminal ao agente que “intimidar indivíduo ou grupo de indivíduos que de forma agressiva, intencional e repetitiva, por motivo torpe, cause dor, angústia ou sofrimento, ofendendo sua dignidade em razão de atividade escolar ou em ambiente de ensino.” (art. 141-A, *caput*) (BRASIL, 2014b).

Para os casos acima descritos, será cominada pena de detenção de um mês a seis meses e multa.

O § 1º do *caput* do dispositivo em análise prevê causa de exclusão de punibilidade quando o ofendido, de forma reprovável, provocou diretamente a intimidação (BRASIL, 2014b). Insere, igualmente, formas

qualificadoras, sucessivamente gravosas, “se a intimidação consiste em violência ou vias de fato, que por sua natureza ou pelo meio empregado se considerarem aviltantes” (§ 2º) – pena de detenção de três meses a um ano e multa, além da pena correspondente à violência (BRASIL, 2014b); e “se a intimidação tem a finalidade de atingir a dignidade da vítima ou vítimas pela raça, cor, etnia, religião, origem ou condição de pessoa idosa ou que seja portadora de deficiência” (§ 3º) – pena de reclusão de dois a quatro anos e multa (BRASIL, 2014b).

O § 4º do artigo em destaque traz a definição de intimidação escolar, para efeitos penais:

§ 4º Considera-se intimidação escolar, para efeitos penais, as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por um indivíduo intimidador ou grupo de indivíduos intimidadores contra outro(s) indivíduo(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia ou sofrimento e, executadas em uma relação desigual de poder, o que possibilita a caracterização da vitimização. (BRASIL, 2014b).

Em sua justificativa, o Deputado Fábio Faria (PMN/RN) indicou que a prática de *bullying* já se tornou comum entre os adolescentes e adultos em todo o mundo, e que começa a ser discutido com mais intensidade tendo-se em vista o aumento da violência no ambiente escolar. O autor fundamentou sua justificativa com base em estimativa que aponta que até 35% (trinta e cinco por cento) das crianças em idade escolar estão envolvidas em alguma forma de agressão e de violência na escola (BRASIL, 2014b); e em estudo feito pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), em 2002, no Rio de Janeiro, com 5.875 (cinco mil oitocentos e setenta e cinco) estudantes de 5ª a 8ª séries, de 11 (onze) escolas fluminenses, que revelou que 40,5% (quarenta vírgula cinco por cento) dos entrevistados afirmaram-se envolvidos diretamente em atos de *bullying* (BRASIL, 2014b).

Conforme se pode observar na ficha de tramitação do Projeto de Lei em questão, desde sua apresentação, em 12 de abril de 2011, a pro-

posição foi distribuída por despacho datado de 20 de junho de 2011, às Comissões de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado (CSPCCO), de Seguridade Social e Família (CSSF) e de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), sujeita à apreciação do Plenário, em regime de tramitação ordinária (BRASIL, 2014c).

Ainda consoante o relatório de processo legislativo referente ao Projeto de Lei nº 1.011-A/2011 (BRASIL, 2014c), em 15 de junho de 2011 foi apensado ao mencionado Projeto o Projeto de Lei nº 1.494/2011 (BRASIL, 2014d); e em 20 de junho de 2011, o Projeto de Lei nº 1.573/2011 (BRASIL, 2014f).

O Projeto de Lei nº 1.494/2011, de autoria do Deputado Federal Junji Abe (DEM/SP), dispõe sobre o crime de intimidação vexatória, igualmente objetivando a alteração do Código Penal, desta chance por meio da inclusão dos artigos 136-A, 136-B e 136-C (BRASIL, 2014d).

O crime de intimidação vexatória, a ser previsto no artigo 136-A (BRASIL, 2014d), elenca as práticas de intimidação, ameaça, constrangimento, ofensa, castigo, submissão, ridicularização, difamação, injúria, calúnia ou exposição de pessoa a constrangimento físico ou moral, de forma reiterada. Comina-se ao referido crime a pena de reclusão de dois a quatro anos e multa.

O Projeto de Lei nº 1.494/2011, ademais, inclui causas de aumento de pena, como a circunstância de ocorrer em ambiente escolar (§ 1º); haver concurso de autores (§ 2º); houver omissão do diretor do estabelecimento (§ 3º); ou ser o crime praticado por meio de comunicação de massa (§ 4º); assim como em virtude da qualidade da vítima – se deficiente físico ou mental, menor de 14 (quatorze) anos, por preconceito de raça, cor, religião, nacionalidade, gênero, orientação sexual ou aparência física (§ 5º) (BRASIL, 2014d).

Há, ainda, a previsão de tipos penais associados: intimidação vexatória qualificada por lesão corporal ou sequela psicológica (art. 136-B); e a intimidação vexatória seguida de morte (art. 136-C) (BRASIL, 2014d). O Projeto de Lei, finalmente, acrescenta o inciso III ao artigo 122 do Código Penal, propondo a duplicação da pena no crime de induzimento, instiga-

ção ou auxílio ao suicídio, quando este resultar de atos de intimidação vexatória (BRASIL, 2014d).

Na justificação, o autor menciona a tragédia ocorrida na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro – RJ, em 07 de abril de 2011, como desfecho grave do *bullying*, eis que o agente do episódio teria sido vítima de práticas de intimidação vexatória quando estudante. Por fim, o Deputado Junji Abe (DEM/SP) infere que os tipos penais da temática do PL em tela devem ser inseridos no Capítulo dos Crimes referentes à Periclituação da Vida e da Saúde, considerando o *bullying* ultrapassar os crimes contra a honra (BRASIL, 2014d).

O Projeto de Lei nº 1.573/2011, de autoria do Deputado Federal Arthur Lira (PP/AL), por sua vez, acrescenta o artigo 140-A ao Código Penal, e o artigo 117-A ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de tipificar o crime de *bullying*. No Código Penal, a redação pretendida ao artigo 140-A prevê a pena de reclusão de um a quatro anos à prática de ofensa reiterada à integridade moral ou física de outrem, com o intuito de causar-lhe constrangimento público ou zombaria. O parágrafo único do mencionado dispositivo expõe sobre o aumento de pena se o crime for cometido por mais de uma pessoa, por meio eletrônico ou por qualquer mídia. Além disso, a alteração do ECA, por meio do acréscimo do artigo 117-A, discorre acerca da aplicação, pela autoridade competente, de medida de prestação de serviços à comunidade quando verificada a prática da conduta descrita como *bullying* (BRASIL, 2014f).

Em sua justificação, o autor da proposição igualmente menciona o massacre ocorrido em Realengo, ressaltando a gravidade dos efeitos das práticas de *bullying* às vítimas; afirmando também que a escola merece maior proteção jurídica, de modo a garantir um ambiente seguro e tranquilo a todos os estudantes e funcionários, propício ao pleno desenvolvimento intelectual de seus alunos. O Deputado Arthur Lyra (PP/AL), então, aduz ser imprescindível que o *bullying* seja considerado crime, de modo a punir os agressores com a sanção de trabalhos comunitários (BRASIL, 2014f).

Consoante se verifica no relatório do processo legislativo referente ao Projeto de Lei nº 1.011-A/2011 (BRASIL, 2014c), a CSPCCO emitiu, em 20 de novembro de 2013, parecer com complementação de voto, de

relatoria do Deputado Assis do Couto (PT/PR), pela aprovação do PL original, juntamente com os Projetos de Lei a ele apensados, na forma do Substitutivo apresentado (BRASIL, 2014a).

O aludido Substitutivo (Projeto de Lei nº 1.011-A/2011 e apensados) “altera o Código Penal para dispor sobre o crime de intimidação vexatória”, com o acréscimo dos artigos 136-A (intimidação vexatória), 136-B (intimidação vexatória qualificada) e 136-C (intimidação vexatória seguida de morte) (BRASIL, 2014a). Assim, encaminhado o Projeto de Lei nº 1.011-A/2011 à CSSF, em 03 de dezembro de 2013, a proposição em análise encontra-se atualmente aguardando a deliberação e emissão de parecer dessa Comissão.

Salienta-se que, após o posicionamento de todas as Comissões Permanentes da Câmara de Deputados atinentes ao tema do Projeto de Lei nº 1.011-A/2011, bem como dos Projetos de Lei a ele apensados, as referidas proposições seguirão para a pauta de votação em Plenário.

Caso o Projeto de Lei nº 1.011-A/2011 e seus apensos sejam aprovados, em suas redações finais, criminalizando os atos considerados como *bullying*, a análise de tal crime adentra a esfera dos atos infracionais, eis que praticados por crianças e adolescentes.

Considera-se ato infracional, de acordo com o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 2014i). Ainda conforme o ECA, são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos (art. 104) à data do fato (art. 104, parágrafo único) (BRASIL, 2014i).

Ressalta-se que, em se tratando de crianças, logo, pessoas de até 12 (doze) anos de idade (art. 2º, do ECA) (BRASIL, 2014i), a responsabilização pelas práticas de *bullying*, após o devido processo legal, dá-se não pela aplicação de sanção criminal – prevista no Código Penal –, mas sim mediante aplicação de medidas de proteção, previstas no artigo 101, quais sejam:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta. (BRASIL, 2014i).

Em contrapartida, a responsabilização de adolescentes (pessoas de doze a dezoito anos de idade – art. 2º do ECA) com relação ao ato infracional praticado corresponderá às medidas socioeducativas, elencadas no artigo 112, do ECA. São elas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, 2014i).

Seja na forma de medidas de proteção ou de medidas socioeducativas, a punição de crianças e adolescentes quanto à prática de *bullying* visa à repressão das práticas agressivas entre estudantes. Todavia, mais que repressão, é preciso prevenir ações de violência preconceituosa e discriminatória no ambiente escolar. A prevenção pretendida, cabe destacar, ocorre por meio da ação conjunta de pais, sociedade e entes públicos, na promoção de diálogo, campanhas educativas e informação – com vistas à formação cívica, integral e plena dos alunos.

O PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE COMO FORMA DE COMBATE AO *BULLYING* ESCOLAR E DE CONSEQUENTE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O *bullying*, fenômeno presente no ambiente escolar, viola direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes vitimados, à medida que prejudica seu desenvolvimento no processo educacional e de formação.

Eventualmente diagnosticado como atos de mera brincadeira ou indisciplina entre colegas, seus efeitos – tanto físicos, como psicológicos – acompanham as vítimas ao longo de suas vidas.

A fim de fortalecer o elo de humanidade e irmandade nas relações sociais, vale-se do princípio universal da fraternidade como pressuposto para a concretização de uma solidariedade horizontal entre as pessoas. Solidariedade essa, garantidora da igualdade plena na coexistência humana, capaz de combater atos de violência preconceituosa e discriminatória, como o *bullying*.

Este capítulo pretende, portanto, relacionar a prática da fraternidade como forma de combate ao *bullying* e de consequente efetivação dos direitos humanos, sobretudo quanto à dignidade, à igualdade e à educação – analisando, para tanto, os dados coletados sobre o perfil do fenômeno do *bullying* entre estudantes matriculados em 2012 nos nonos anos das escolas estaduais de Criciúma – SC.

3.1 O PERFIL DO BULLYING VERIFICADO ENTRE ESTUDANTES MATRICULADOS EM 2012 NOS NONOS ANOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CRICIÚMA – SC

3.1.1 Metodologia

Com o intuito de diagnosticar o fenômeno social do *bullying* e de melhor contribuir para a compreensão do tema, bem como para a sua prevenção, realizou-se pesquisa de campo, respaldada em aplicação de questionário com abordagens qualitativa e quantitativa, segundo o método de amostragem, em alunos matriculados em 2012 nos nonos anos das escolas estaduais do município de Criciúma – SC.

Justifica-se a escolha do público-alvo com base em estudos realizados por Fante (2005) que, ao desenvolver uma pesquisa sobre *bullying* na região de São José do Rio Preto – SP, em 2010, apontou que os agressores “encontram-se na faixa etária entre 13 e 14 anos”.

Destaca-se que, em 2012, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação SED/SC, foram matriculados 1.486 alunos nos nonos anos do Sistema Estadual de Ensino no Município. Dessa feita, partindo-se do cálculo de amostragem realizado pelo Instituto de Pesquisas Ambientais e Tecnológicas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (IPAT – UNESC), foram aplicados 315 questionários, divididos entre as 20 escolas estaduais de Criciúma – SC, com a devida autorização da Gerência Regional de Educação em Criciúma – GERED.

Observa-se que os alunos de cada escola foram escolhidos por sorteio e que suas participações foram autorizadas expressamente, tanto pelos próprios estudantes participantes como por seus pais ou responsáveis, mediante termos de consentimento livre e esclarecido. Ademais, o projeto de pesquisa passou pelo crivo do Comitê de Ética em Pesquisas da UNESC.

O questionário é composto por 29 perguntas, contendo 27 questões objetivas – dentre as quais de múltipla escolha –, e duas subjetivas. Subdividiu-se o questionário em três blocos: o primeiro, sobre o tema;

o segundo, sobre o prisma da vítima; e o terceiro, sob a perspectiva do agressor.

Ressalta-se que o referido questionário foi elaborado com base na obra de Pereira (2002): “Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças”.

Efetuada as devidas tabulações dos dados coletados, apresentam-se a seguir os resultados obtidos. Com efeito, salienta-se que se identificou, ao longo do próximo subitem, o número das respectivas questões – o que possibilita o acompanhamento dos dados por meio do questionário aplicado.

3.1.2 Apresentação e análise dos dados obtidos

Participaram da pesquisa 315 alunos, dentre os quais 193 meninas e 122 meninos.

Embora aplicados os questionários em quantidade igualitária por escola, distribuídos aos participantes por meio de sorteio, muitos documentos não foram validados em razão do não retorno dos Termos de Consentimento devidamente assinados. Dessa forma, a pesquisa desenvolveu-se em duas fases de aplicação e, mesmo assim, não obteve proporção no número de alunos respondentes por Escola, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo do número de questionários aplicados e validados por escola, e especificação do sexo dos respondentes

Nome da Escola	Questionários Aplicados e Validados Mediante Termos de Consentimento	Sexo Feminino	Sexo Masculino
EEB ANTÔNIO MILANEZ NETTO	10	09	01
EEB COELHO NETO	05	04	01
EEB CORONEL MARCOS ROVARIS	41	25	16
EEB GOVERNADOR HERIBERTO HULSE	09	07	02
EEB HUMBERTO DE CAMPOS	---	---	---

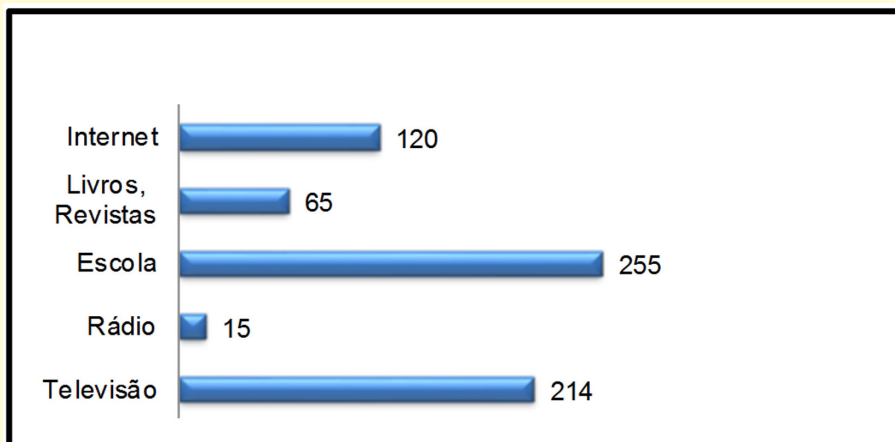
EEB JOÃO DAGOSTIM	11	09	02
EEB JOÃO FRASSETTO	15	04	11
EEB JOAQUIM RAMOS	16	12	04
EEB LINDOLFO COLLOR	12	08	04
EEB LUIZ LAZZARIN	42	17	25
EEB MARIA JOSÉ HULSE PEIXOTO	25	09	16
EEB MINISTRO JARBAS PASSARINHO	06	05	01
EEB PADRE MIGUEL GIACCA	32	23	09
EEB PROFESSOR PEDRO DA RÉ	12	07	05
EEB RUBENS DE ARRUDA RAMOS	17	07	10
EEB SILVA ALVARENGA	07	07	00
EEF DOUTOR JOSÉ DE PATTA	14	11	03
EEF MARECHAL RONDON	20	12	08
EEF PROFESSOR LAPAGESSE	07	06	01
EEF SÃO CRISTÓVÃO	14	11	03
TOTAL	315	193	122

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro bloco de questões abordou a percepção dos participantes sobre a temática *bullying*. Nesse prisma, todos os participantes afirmaram possuir conhecimento a respeito do tema (QUESTÃO 1).

Questionados sobre os meios de comunicação pelo qual detiveram conhecimento do tema (QUESTÃO 2), o resultado obtido, em questão de múltipla escolha, foi:

Gráfico 1 – Meios de comunicação

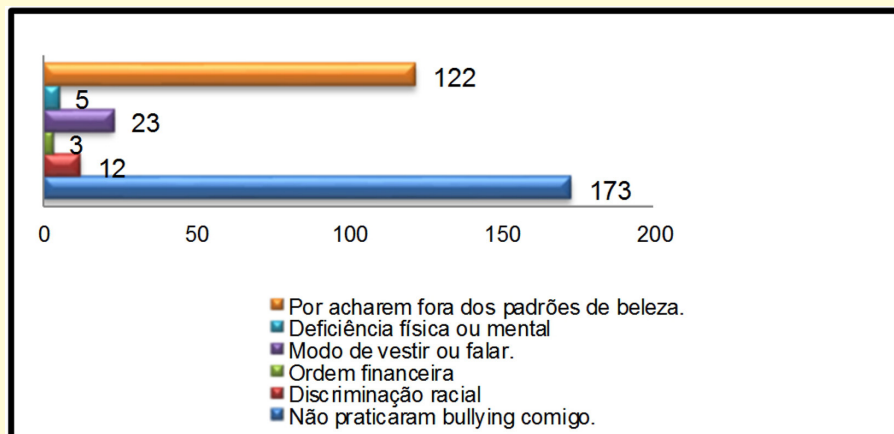


Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa procurou evidenciar também a visão dos alunos quanto ao tratamento preconceituoso e discriminatório entre colegas no ambiente escolar (QUESTÃO 3). Nesse sentido, 233 (74%) participantes indicaram que tais práticas são comuns na escola, enquanto 82 (26%) indicaram não serem comuns tais tratamentos.

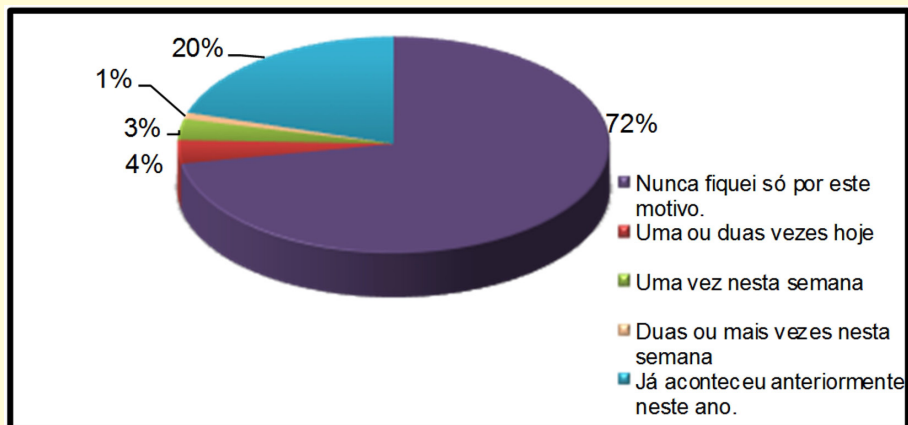
Quanto à atuação dos professores com relação ao tema, 265 (84%) respondentes indicaram que os professores falam sobre *bullying* em sala de aula. Em contrapartida, 50 (16%) participantes responderam negativamente (QUESTÃO 4).

No segundo bloco de questões, sob o viés das vítimas de *bullying*, questionou-se inicialmente se os respondentes já foram vítimas das práticas em análise – sendo que, em caso positivo, dever-se-ia apontar os motivos (QUESTÃO 5). Dos 315 respondentes, 173 (55%) – 99 (31%) meninas e 74 (24%) meninos – afirmaram nunca haver sofrido *bullying*; enquanto 142 (45%) afirmaram terem sido vítimas em suas escolas – dentre os quais 88 (28%) meninas e 54 (17%) meninos. Os motivos encontram-se no gráfico a seguir. Trata-se de questão de múltipla escolha, sendo que alguns alunos assinalaram mais de um motivo.

Gráfico 2 – Já foi vítima de *bullying*? Por quais motivos?

Fonte: Dados da pesquisa.

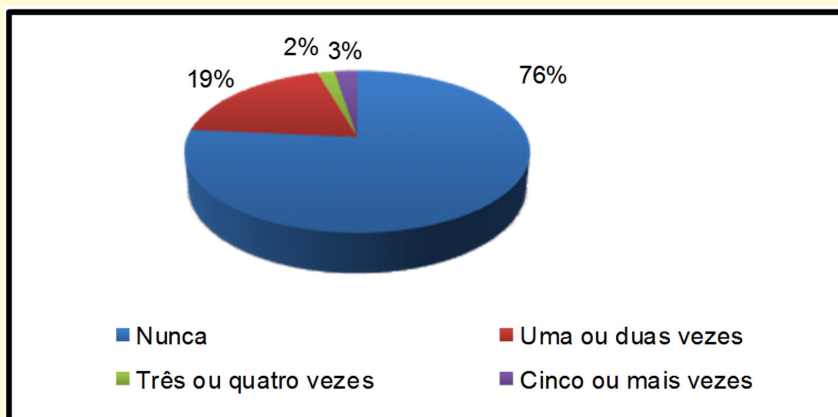
Questionou-se os participantes também se alguma vez ficaram excluídos da turma de amigos – devendo, em caso positivo, indicar quantas vezes o fato ocorrera (QUESTÃO 6). O resultado pode ser analisado por meio do gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Vezes em que houve exclusão do grupo de amigos

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se, na data da pesquisa, foram vítimas de *bullying* (QUESTÃO 7), os participantes apontaram o que segue:

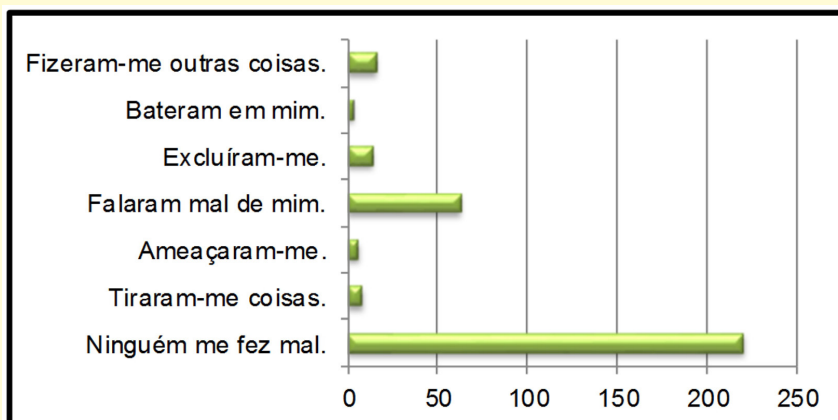
Gráfico 4 – Vítimas de *bullying* na data da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Continuamente, os respondentes que indicaram serem vítimas de *bullying* foram questionados sobre as formas pelas quais os colegas de sala de aula fizeram-lhe mal (QUESTÃO 8). Trata-se também de questão de múltipla escolha.

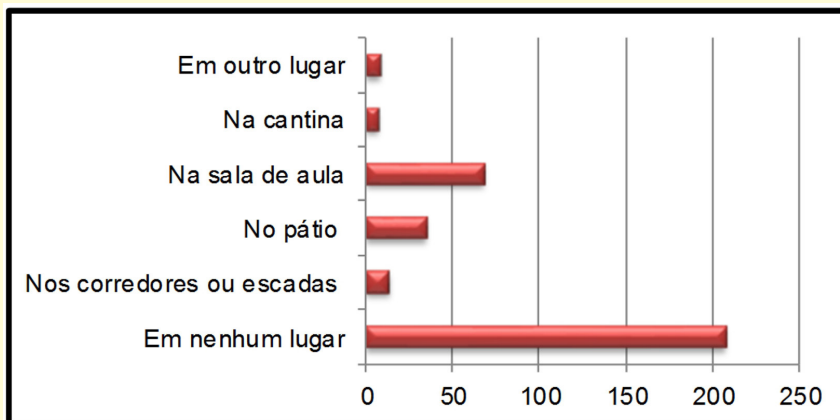
Gráfico 5 – Formas de agressão



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o local das instituições de ensino onde os respondentes foram vítimas de *bullying* (QUESTÃO 9), observa-se o seguinte panorama:

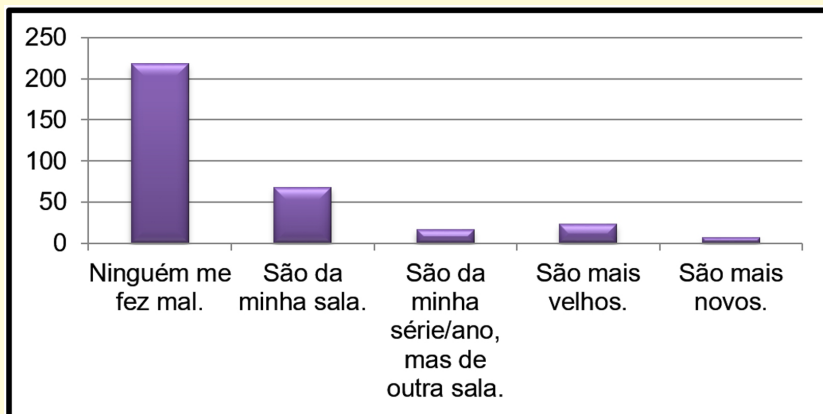
Gráfico 6 – Locais das agressões



Fonte: Dados da pesquisa.

Em continuidade, perguntou-se às vítimas de *bullying* de qual sala eram os agressores e se eram mais velhos ou mais novos com relação às suas idades (QUESTÃO 10). Trata-se de questão de múltipla escolha. Os resultados obtidos demonstram-se segundo o gráfico abaixo:

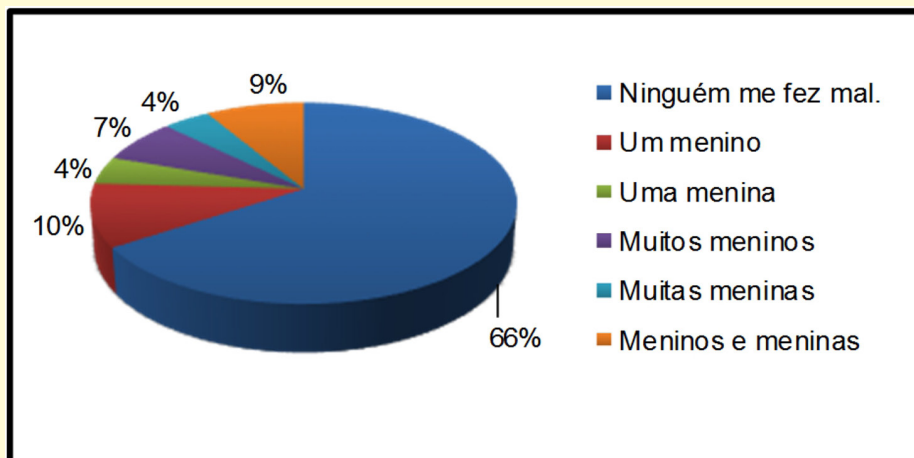
Gráfico 7 – Sala e idade dos(as) agressores(as)



Fonte: Dados da pesquisa.

Buscando-se delimitar o perfil dos *bullies*, questionou-se os participantes que afirmaram serem vítimas de *bullying* acerca de características dos agressores (QUESTÃO 11):

Gráfico 8 – Quem lhe fez mal?

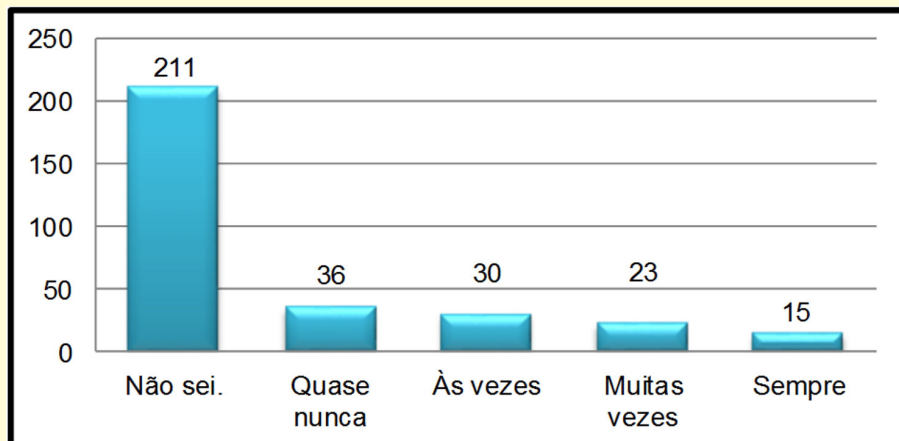


Fonte: Dados da pesquisa.

Em análise aos gráficos 7 e 8, observa-se que, apesar do que foi indicado pelos respondentes na QUESTÃO 5 (Gráfico 2), os meninos, com base nas respostas constantes nas QUESTÕES 10 e 11, são a maioria indicada como agressores – sejam sozinhos ou em grupo. Ademais, percebe-se que os agressores concentram-se mais na sala das vítimas, sendo a maioria indicada composta de alunos mais velhos que estas.

Perguntados se informaram algum professor, orientador educacional ou diretor sobre a prática de *bullying* da qual foram vítimas (QUESTÃO 12), 38 (12%) participantes afirmaram que sim; 91 (29%) alunos afirmaram que não; e 186 (59%) assinalaram não terem sido vítimas.

Corroborando a questão anterior, questionou-se os participantes sobre quantas vezes os professores, orientadores educacionais ou diretores tentaram impedir os alunos de praticarem *bullying* contra os alunos que se afirmaram vítimas (QUESTÃO 13). O resultado obtido foi:

Gráfico 9 – Atuação de professores, orientadores educacionais e diretores

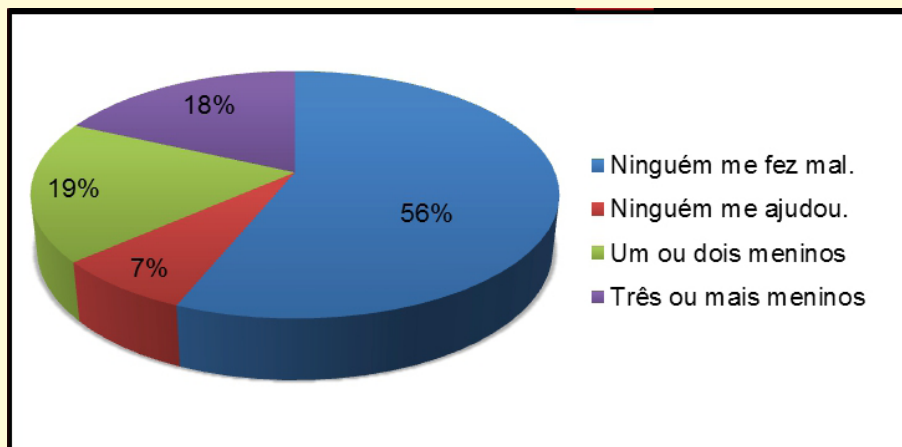
Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se há setor de apoio psicológico na escola onde estudam (QUESTÃO 14), 53 (17%) alunos responderam saber da existência do mencionado setor; enquanto 60 (19%) afirmaram não saber se sua escola conta com o referido serviço; e 202 (64%) participantes não souberam responder.

Do mesmo modo, questionou-se os alunos que se afirmaram vítimas de *bullying* se contaram aos seus pais das práticas agressivas sofridas no ambiente escolas (QUESTÃO 15). Em resposta, 63 (20%) respondentes assinalaram que sim; 70 (22%) alunos assinalaram que não; e 182 (58%) assinalaram não terem sido vítimas de *bullying*.

Questionados se há colegas que lhes defendem quando são vítimas de *bullying* (QUESTÃO 16), os participantes responderam na forma demonstrada no gráfico seguinte:

Gráfico 10 – Colegas defensores(as)



Fonte: Dados da pesquisa.

No mesmo sentido, perguntou-se aos participantes da pesquisa quais são as suas reações quando alunos estão prestes a praticarem *bullying* contra outros colegas (QUESTÃO 17). O resultado obtido foi:

Gráfico 11 – Reação perante práticas de bullying com outros colegas

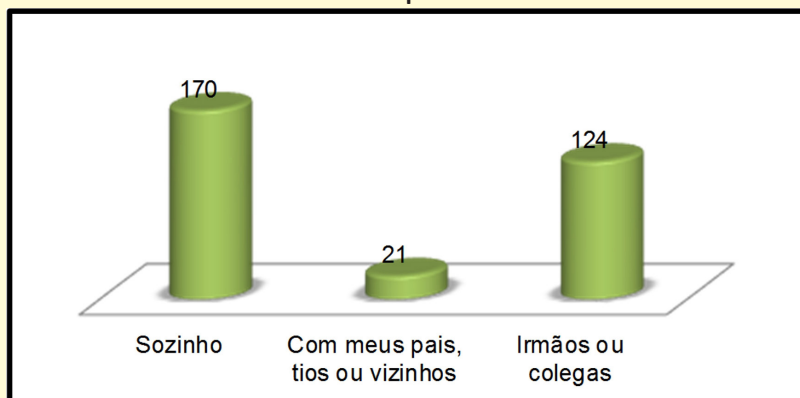


Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntados se têm medo de irem à escola, 13 (4%) respondentes afirmaram que sim; enquanto 302 (96%) participantes da pesquisa responderam que não (QUESTÃO 18).

Após, os participantes foram questionados sobre quem lhes fazem companhia no caminho até a escola (QUESTÃO 19):

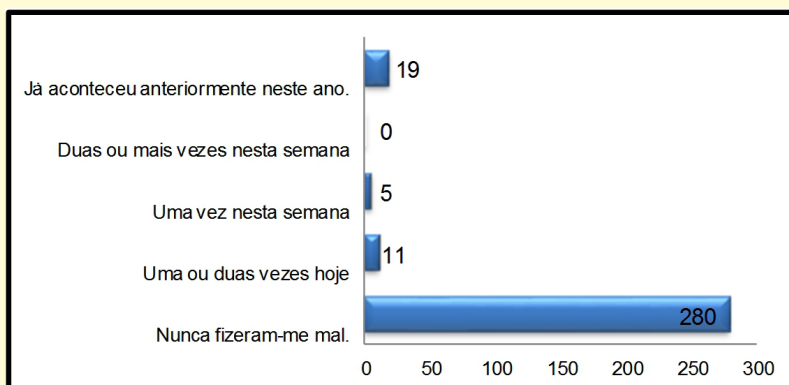
Gráfico 12 – Com quem vai à escola?



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre a ida à escola, questionou-se os respondentes acerca de quantas vezes, nesse caminho, fizeram-lhe mal (QUESTÃO 20). Observa-se a resposta conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 13 – Quantas vezes fizeram-lhe mal no caminho da escola?



Fonte: EDados da pesquisa.

Perguntados se fora da escola já teriam sido vítimas de *bullying*, 46 (15%) respondentes indicaram que sim; enquanto 269 (85%) estudantes responderam negativamente (QUESTÃO 21).

Em sede da primeira questão subjetiva, questionou-se aos participantes o que, em suas opiniões, deveria mudar para os colegas da escola pararem de praticar *bullying* aos outros colegas ou aos próprios respondentes (QUESTÃO 22). Foram selecionadas algumas respostas, as quais serão apresentadas a seguir:

Parar de botar apelidos, não rir dos colegas, deixar de ser os “valentões”.

Todos devem se respeitar, tratar todos com igualdade, não discriminar ninguém.

Quando já é chamado mais de uma vez a atenção, deveriam chamar os pais, e se algo for até mais sério, a polícia e o Conselho Tutelar.

Instalar câmeras em sala de aula.

Eles devem se conscientizar do que estão fazendo. Eles acham que é só uma brincadeira, mas é muito mais que isso.

Mais respeito, e os professores perguntarem se “tá” acontecendo alguma coisa.

Mais atividades na escola para nos proporcionar conhecimento entre nós, colegas, aprender a nos conhecer e nos “dar” melhor na escola.

Punir os agressores.

Acho que os colegas que sofrem com o bullying deveriam pedir ajuda aos pais ou alguém que você confia.

Acho que deveríamos conversar mais. Isso aconteceu há algum tempo, depois, comecei a gostar de um tipo de música, a me vestir de outro jeito, e passaram a me respeitar. Hoje sou mais séria e tenho resposta na ponta da língua.

Parar com as brincadeiras sem graça, as piadas e apelidos, ter mais respeito um com o outro.

Acho que deveriam cobrar mais na educação dos alunos, assim eles se conscientizariam.

Melhorar rondas das diretoras nas salas e mais atenção dos professores.

Acho que tudo vem da educação. Eu sofro bullying em casa, mas me acostumo, e não dou bola. Hoje as pessoas se deixam levar muito fácil, com pouca maturidade. Acho que as escolas deveriam ter psicólogos à disposição dos alunos.

Eu acho que as pessoas têm que ter mais respeito e compreensão, e mais apoio da família.

Deve haver principalmente respeito, e muitas vezes esse respeito só pode vir de casa, aprendido em casa.

Falar mais sobre o assunto, para que todos percebam que somos iguais e não há motivo para discriminação ou zombaria; palestras...

Mais educação e respeito com os outros e acho que deveria começar nas escolas e os pais deveriam estar mais presentes, os professores mais calmos e atenciosos e deveria ter psicólogos nas escolas sempre, assim os alunos se sentiriam melhores para se abrirem e acabarem com essas injustiças.

Os professores prestarem mais atenção nos alunos, e quando forem vistos praticando bullying, serem punidos severamente.

Que as regras fiquem mais rígidas.

Acho que a má educação vem dos pais que não educam direito, ou talvez é agredido ou algo do tipo, e desconta nos outros. Então, diálogo ou psicólogo ajudaria a pessoa que agride e a pessoa que é agredida.

Ser mais educado e conhecer mais o bullying, pois não é brincadeira, e sim coisa séria que pode trazer danos futuramente.

Não sei... pois quem pratica o bullying deve ter problemas em casa.

Acho que cada um tem seu defeito, então ninguém tem direito de falar mal de alguém ou fazer qualquer outra coisa. Então eu sempre pensei em bullying ser crime, e agora que tive essa oportuni-

dade de fazer esse questionário e poder participar, achei ótimo. Se o bullying virar crime, acho que vai diminuir bastante.

Ter punições para o praticante, porque se a gente vai na direção falar, eles conversam com a pessoa e fica naquilo, não acontece nada.

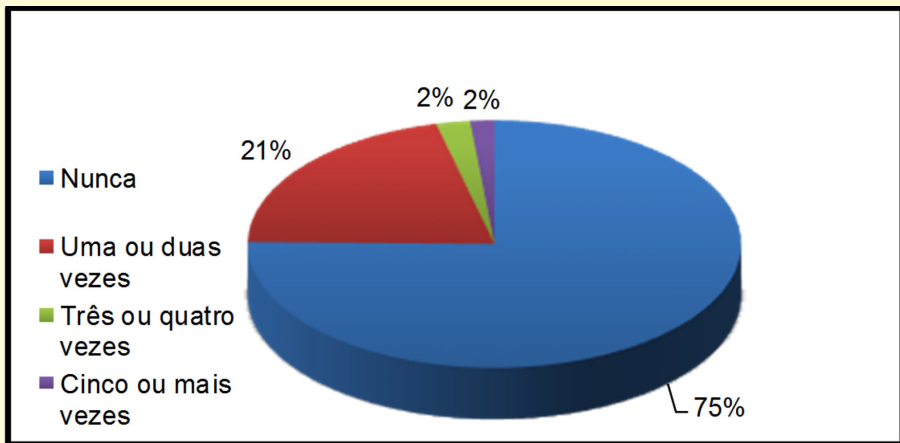
Devem ser mais educados, precisam de ajuda para falar a verdade, pois quem pratica esse mal não é muito amado em casa.

Muitas vezes, quando o bullying é praticado na minha sala, o aluno fica quieto e não fala nada.

Palestras para alunos sobre bullying, para pais, alunos e professores.

Passando-se à análise dos resultados da terceira bateria de questões – sobre a perspectiva dos agressores –, questionou-se, inicialmente, se o participante já praticou *bullying* a outros colegas no ano da pesquisa, isto é, em 2012 (QUESTÃO 23). O resultado obtido foi:

Gráfico 14 – Práticas de *bullying* no ano da pesquisa



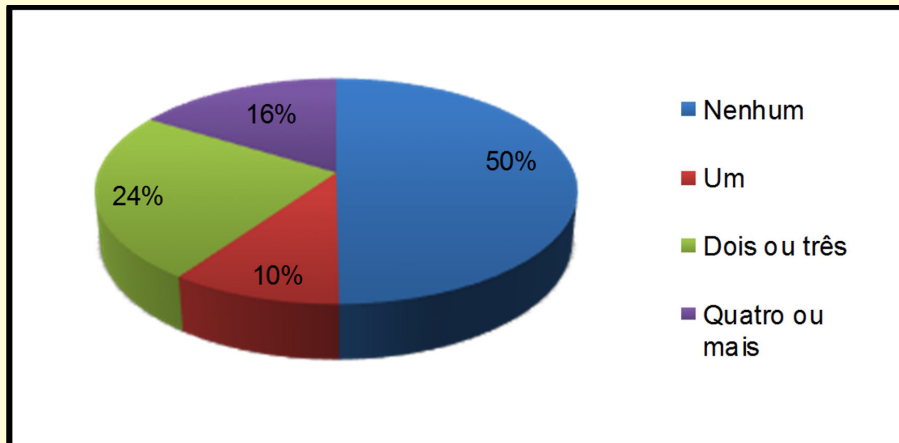
Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à questão anterior, 149 alunas responderam nunca terem praticado atos de *bullying* no ano da pesquisa, enquanto 84 alunos responderam o mesmo. Dos estudantes que afirmaram terem praticados tais atos ao longo do ano da aplicação do questionário, isto é, 2012, 45 eram meninas; e 37, meninos.

A respeito do caminho da escola, quando perguntados sobre a prática de *bullying*, enquanto sujeitos ativos (QUESTÃO 24), 290 respondentes apontaram nunca terem praticado atos de *bullying*; 22 assinalaram que agrediram colegas uma ou duas vezes; 1, três ou quatro vezes; e 2 indicaram terem agido com violência cinco ou mais vezes.

Perguntado aos participantes sobre quantos alunos de suas respectivas salas de aula, contando com o respondente – se for o caso –, praticaram *bullying* a outros colegas (QUESTÃO 25), o resultado obtido foi o seguinte:

Gráfico 15 – Quantos colegas da sala de aula fizeram mal a outros pares?



Fonte: Dados da pesquisa.

Continuamente, questionando-se os participantes se estes se reúnem a outros(as) meninos(as) para fazerem mal a outros colegas (QUESTÃO 26), 16 (5%) respondentes assinalaram que sim; enquanto 299 (95%) afirmaram que não.

Questionou-se, posteriormente, se houve repreenda ou orientação por parte de professores, orientadores pedagógicos ou diretores quanto à prática de *bullying* (QUESTÃO 27). Em resposta, 233 (74%) respondentes assinalaram que não fizeram mal a ninguém; 44 (14%) participantes afirmaram que não houve repreenda; e 38 (12%) alunos afirmaram que houve repreenda por parte do corpo docente e direção escolares.

Quanto à repreenda ou orientação dos pais dos agressores (QUESTÃO 28), 224 (71%) respondentes afirmaram não terem praticado *bullying* a outros colegas; 50 (16%) participantes assinalaram que não houve qualquer conversa por parte dos pais com relação à situação; e 41 (13%) alunos afirmaram houve conversa com os pais sobre a prática de *bullying*.

A seguir, destaca-se, por fim, algumas respostas subjetivas de participantes da pesquisa, quando questionados sobre as razões pelas quais os agressores praticaram *bullying* com seus colegas (QUESTÃO 29):

Eu já pratiquei um bullying contra uma ex-aluna da escola, pois ela falava de mim.

Às vezes eu já ri de alguns e tal. Mas é só às vezes, é tudo brincadeira.

Apenas eu começava a rir do meu colega, por pensar que ele é de outro sexo.

Não, nunca fiz mal a ninguém, pois sofri muito com isso já.

Porque eu achava ele diferente.

Ele me ofendeu, e eu, sem pensar, também o ofendi.

Cometeram bullying com ele, e quando fui ajudar, ele descontou em mim.

Por ter me ofendido e mexido com minha namorada.

Por impulso.

Nunca fiz porque não preciso praticar bullying para ser respeitado.

Eu pratiquei uma vez em legítima defesa.

Pois ficam me chamando de “chaveirinho”.

“Pq” eles ficam me chamando de “sardinha”.

Porque estavam me “zoando” e eu comecei a “zoar” os outros.

Na verdade, quem fez foi minha amiga e eu só ri, mas me acusaram de ter praticado bullying.

Porque essa pessoa me chamou para brigar, e veio com outras 3 pessoas e eu apanhei, mas a certa pessoa também apanhou.

Sim, ano passado, porque ele me incomodava, mas depois eu descobri que ele tinha problemas mentais, aí eu pedi desculpa e disse que não sabia do problema dele.

Observa-se, nesse prisma, que as práticas de *bullying* muitas vezes apresentam-se mascaradas por brincadeiras entre colegas – instigadas sobretudo quando os agentes ativos encontram-se em grupo –, mas quase sempre motivadas por questões relacionadas a preconceito.

3.2 O BULLYING ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: AFRONTA AOS DIREITOS À DIGNIDADE, À IGUALDADE E À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES

O ser humano, ao longo de sua vida, necessita contar com estrutura e meios apropriados a fim de garantir-lhe o aprimoramento pleno e progressivo de suas potencialidades. Isso em um ambiente saudável, em convivência pacífica e harmônica com outras pessoas.

Crianças e adolescentes, em especial, são consideradas pessoas em desenvolvimento¹², carecendo de proteção jurisdicional privilegiada e diferenciada, garantidora de meios propícios ao exercício de seus direitos.

Assim, a responsabilidade quanto à observância e ao cumprimento de todos os direitos essenciais à infantoadolescência recai sob

¹² **Art. 6º**, do ECA: Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a **condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento**. (BRASIL, 2014i) (grifou-se).

o Estado, a família e a sociedade, conforme previsão no art. 227, da CRFB/88, a saber:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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, 2014h)

Corroborar-se o teor do artigo supramencionado nos termos do artigo 4º, do ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2014i)

Além do exposto, a tutela de direitos constitucionalmente e estatutariamente garantidos devem ser providos à luz da proteção integral – doutrina adotada de acordo com o artigo 1º, do ECA:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (BRASIL, 2014i)

Na qualidade de sujeitos de direitos e respaldados sob a doutrina da proteção integral, questões atinentes a crianças e adolescentes “devem estar em primeiro lugar na escala de preocupação dos governantes.” (VERONESE, 2006, p. 15). Consoante Veronese e Miceli (2011, p. 277):

A Doutrina da Proteção Integral, assim preconizada, reconhece e universaliza os direitos fundamentais da criança e do adolescen-

te e implanta um sistema de garantias de direitos visando efetivá-los. A nova concepção orienta-se por um conjunto de princípios que envolve a tríplice responsabilidade compartilhada pela família, pelo Estado e pela sociedade em garantir os direitos fundamentais, com absoluta prioridade. Além disso, promove o reordenamento institucional, a integração operacional do sistema e ampara um conjunto de direitos materiais e processuais ao adolescente em conflito com a lei.

Consoante o ensinamento de Custódio (2009, p. 27), a formulação da Teoria da Proteção Integral demanda interesse e não deve entender-se apenas sob a ótica do formalismo e do abstrativismo, haja posto estar “radicalmente localizada como o elemento substantivo essencial para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente”. Em corroboração ao aludido, para Veronese (2006, p. 10), tal doutrina implica, principalmente:

1 – A infância e a adolescência admitidas como *prioridade imediata e absoluta* exigindo uma consideração especial, o que significa que a sua proteção deve sobrepor-se a quaisquer outras medidas, objetivando o resguardo de seus direitos fundamentais.

2 – O princípio do melhor interesse da criança, que não deve ser visto de uma forma fantasiosa e sonhadora, mas como algo concreto, considerando que cabe à família, portanto aos pais ou responsáveis, garantir-lhe proteção e cuidados especiais; ressalta-se o papel importante da comunidade, na sua efetiva intervenção / responsabilização com os infantes e adolescentes, daí decorre a criação dos Conselhos Tutelares e, ainda, a atuação do Poder Público com a criação de meios / instrumentos que assegurem os direitos proclamados.

3 – Reconhece a família como o grupo social primário e ambiente “natural” para o crescimento e bem-estar de seus membros, especificadamente crianças, ressaltando o direito de receber a proteção e a assistência necessárias, a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade, na idade apropriada.

A educação, especificadamente, refere-se, nos termos do artigo 6º da CRFB/88, um direito social assegurado a todos os cidadãos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2014h)

Segundo Ritt e Cagliari (2009, p. 137), ao instituir a educação como direito social, o legislador constituinte atribuiu ao Estado o dever legal da prestação educacional aos cidadãos brasileiros.

Nesse prisma, Machado Júnior (2003, p. 103) aponta a educação como direito pessoal e irrenunciável:

A educação é um direito da personalidade, decorrente da simples existência do ser humano, que tem início com o seu nascimento e apenas termina com a sua morte. Esse direito não se refere tão somente a uma liberdade de aprendizagem (liberdade de pensamento, de expressão e de acesso à informação), mas se caracteriza como direito social, pois todos podem exigir do Estado a criação de serviços públicos para atendê-lo, tendo características de direito subjetivo absoluto, intransmissível, irrenunciável e inextinguível.

Ademais, o direito à educação encontra-se previsto no artigo 205 da CRFB/88, que dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2014h)

Em corroboração ao texto constitucional, o ECA – “o principal instrumento jurídico de luta pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente” (VERONESE; MICELI, 2011, p. 278) –, em seu artigo 53, assegura o direito à educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2014i)

Também no âmbito nacional, regulamenta-se a educação por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, que no artigo 2º dispõe acerca de seus princípios e fins, assim elencados:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2014j)

Nesse contexto, a educação regular é um direito consagrado e destinado a crianças e adolescentes, devendo ser proporcionado, em responsabilidade compartilhada, tanto pelo Estado, como pela família.

No tocante à tutela internacional dos direitos das crianças e dos adolescentes, cabe destacar que, em salvaguarda à formação integral destes, em 20 de novembro de 1959 foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Dentre os direitos elencados na referida Declaração encontra-se o da educação, sendo que do seu princípio 7º depreende-se:

PRINCÍPIO 7º – [...]. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. [...]. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014a)

A educação, portanto, integra a concretização da cidadania, e esta, por sua vez, está interligada à construção de uma sociedade plena em direitos em deveres. Na escola, crianças e adolescentes vivenciam a aprendizagem em um processo tendente a valorizar as características individuais de cada aluno, auxiliando na formação de suas personalidades de forma íntegra, ética e moral.

Sobre o papel da escola no desenvolvimento social de crianças e adolescentes, Bandeira e Hutz (2014) estabelecem a análise com base nos estudos de diversos autores, discorrendo que:

Constitui-se em um espaço de convivência e aprendizagem (Cantini, 2004), oportunizando a socialização de jovens na cultura ocidental moderna (Lisboa & Koller, 2003). A escola proporciona a experiência de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que, dentre outras, terão influência estruturante na formação do indivíduo (Cantini, 2004). Dessa forma, não pode ser considerada apenas como um espaço destinado à aprendizagem formal ou ao desenvolvimento cognitivo (Lisboa & Koller, 2003). Conforme Lisboa (2005), as interações que ocorrem no contexto escolar são caracterizadas pela forte atividade social. É nesse ambiente que as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de expandir sua rede de inte-

rações e relações para além da família, desenvolvendo autonomia, independência e aumentando sua percepção de pertencer ao contexto social. As habilidades sociais, juntamente com as características de personalidade, contribuem para determinar a forma com que o indivíduo se relaciona com seus pares e tal aprendizagem serve como um treinamento para o convívio em sociedade (Cantini, 2004).

Inegável é que na escola encontram-se diversas realidades de vida, tanto econômica, cultural, como socialmente. No artigo 58, do ECA, inclusive, tem-se estabelecido o respeito aos valores inerentes ao contexto social dos estudantes:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 2014i).

Todavia, quando tal diversidade não é abordada de forma adequada por professores, diretores, orientadores pedagógicos, bem como pela própria família do estudante, gera-se um diálogo controvertido entre a igualdade e a diferença, e o ambiente escolar pode ser palco de casos de violência discriminatória e preconceituosa entre os colegas.

As práticas de violência, nesse modo, desencadeiam-se na desproporcionalidade no âmbito das relações escolares que, ao invés de pautarem-se no companheirismo, voltadas à amizade, à solidariedade e ao aprendizado, transgridem-se no domínio e no poder – causando danos de difícil reparação às vítimas. De acordo com Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 22),

A perda do respeito por si mesmo e pelo outro, envolvida em tais ações, destrói a identidade social e a dignidade individual de um ser humano, como aspectos de sua dinâmica biológica. Surge assim uma desolação, que só se pode curar por meio da recuperação do respeito por si próprio e pelo outro, na mesma ou em outra comunidade humana.

Como analisado, o processo de formação psicológica das pessoas passa pelo período escolar e nele sofre grande influência – o que avança seus efeitos na idade adulta. Dessa forma, o *bullying* tem gerado grande polêmica social e científica, haja vista que quando o período escolar é marcado por situações constrangedoras, degradantes e violentas, costumeiramente a sociedade também é influenciada, por meio do cidadão ferido. Nas palavras de Chalita (2008, p. 80):

Na atualidade, as questões que envolvem o tema da violência nas escolas têm motivado numerosas discussões e reflexões de educadores de várias partes do mundo. Há um clima de perplexidade diante de atitudes cruéis que ferem diretamente um indivíduo porque, indiretamente, ferem a sociedade.

Nesse sentido, Fante e Pedra (2008, p. 37) destacam que:

O *bullying* é uma forma de violência que resulta em sérios prejuízos, não apenas ao ambiente escolar, mas a toda a sociedade, pelas atitudes de seus membros. As relações desestruturadas por meio de condutas abusivas e intimidatórias incidem na formação dos valores e do caráter, o que refletirá na vida do indivíduo, no campo pessoal, profissional, familiar e social.

A vivência de atos de violências físicas e psicológicas no cotidiano escolar obstaculiza não apenas o direito à educação de estudantes, mas também o direito à dignidade da pessoa humana e todos os demais que a ele relacionam-se.

A dignidade refere-se a fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, III, da CRFB/88) e a metadireito, uma vez preconizar garantias essenciais à preservação da natureza humana, em relações para consigo e para com o próximo. Sarlet (2001b, p. 60) conceitua tal direito nestes termos:

[...] temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do

mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

As práticas de *bullying*, cabe destacar, têm origem no descompasso dentre as relações sociais vividas em sala de aula, eis que implicam atos discriminatórios e preconceituosos, com base na dicotomia “eu *versus* o outro” (PIOVESAN, 2010a, p. 48). Violam, outrossim, o direito à igualdade dos alunos vitimados, haja vista que, à luz da ética dos direitos humanos, vê-se no outro “um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena” (PIOVESAN, 2010a, p. 47-48).

Os casos de *bullying* devem ser pauta de observação e preocupação constantes do poder público e da sociedade em geral, considerando que, consoante o artigo 18, do ECA, “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 2014i).

No mesmo diapasão, o artigo 227 da CRFB/88, outrora citado, determina ser dever da família, da sociedade e do Estado proteger crianças e adolescentes de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2014h).

Considerando a estrutura tripartite de responsabilidade, sobretudo quanto ao dever jurídico do Estado ao resguardo dos direitos infantojuvenis, pode-se afirmar que o direito da criança e do adolescente refere-se à matéria de direito público, razão pela qual a força estatal deve adotar medidas públicas de proteção, em prioridade absoluta. Segundo Pereira (2008, p. 20), “os princípios de ‘prioridade absoluta’ e ‘respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento’ fazem do direito da criança

e do adolescente um ramo do Direito cuja disciplina inspira a proteção da infância e da adolescência”.

Tendo-se em vista que as práticas de *bullying* ora estudadas ocorrem sobretudo no ambiente escolar, Chalita (2008, p. 203) afirma que, quanto ao papel da escola na prevenção e combate a esses atos de violência, é preciso organizar o trabalho coletivo, envolvendo tanto os professores, como os demais profissionais ligados à instituição de ensino, a fim de estabelecer estratégias de ação focada em “neutralizar os agressores; auxiliar e proteger as vítimas; e transformar os espectadores em aliados”.

Tais ações tendem a gerar efeitos positivos, pois, segundo o autor,

A escola é um espaço rico de possibilidades, de descobertas diárias da arte de ensinar e de aprender, de conviver, de viver em harmonia. As relações professor/aluno e aluno/aluno são um verdadeiro laboratório para a vida, pois estão repletas de dilemas, de conflitos, de escolhas que permitem exercitar, resgatar, revisitar e rever os princípios, os objetivos, os valores que nos mantêm unidos. A ação começa por poucos e vai contagiando muitos, até que atinja todos. (CHALITA, 2008, p. 197)

Outrossim, Cubas (2006, p. 188) assevera que “a premissa de todos os programas de intervenção é a do direito dos alunos de estudarem em um ambiente seguro e do dever dos professores em garantir a integridade física e moral de seus alunos”.

São necessárias, portanto, medidas que possibilitem o resgate aos valores depreciados em detrimento da violência escolar entre pares, a fim de que as práticas de *bullying* deem lugar à reconstrução do ideal fraterno, favorecendo o pleno desenvolvimento educacional de estudantes e o exercício dos demais direitos.

3.3 A APLICAÇÃO DA FRATERNIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR COMO FORMA DE COMBATE AO *BULLYING* E DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A CRFB/88, em seu artigo 5º, prevê que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2014h). A igualdade constituída no Brasil, de acordo com o ensinamento de Piovesan, apresenta-se em três vertentes, quais sejam:

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula ‘todos são iguais perante a lei’ (art. 5º, *caput*); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (art. 3º, III); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (art. 3º, IV). (PIOVESAN, 2010b, p. 49)

Ainda no âmbito constitucional, de acordo com Bontempo (2010, p. 834-835), tem-se que o Brasil assegura aos seus cidadãos, tanto a igualdade formal como também a material – esta entendida como igualdade de oportunidades, preocupada com os resultados, informando a ideia de mínimo existencial (TORRES, 2003, p. 37).

De acordo com Rocha (1990, p. 71), ademais,

A determinação de que não haverá distinção de qualquer natureza não significa, evidentemente, que haverá uniformização de tratamento jurídico, mas que fator discriminatório algum é válido quando o seu fundamento for o preconceito ou a aversão.

Para Lucas (2010, p. 228), os direitos advindos da incorporação dos direitos humanos na legislação nacional devem ser garantidos a todos de forma igual, inclusive em atenção às premissas de universalidade e indivisibilidade – anteriormente expostos –, “tutelando apenas as diferenças que não sufocam sua missão de garantir a todos os homens enquanto tais os direitos necessários ao exercício de sua liberdade e natureza humana”.

O que se quer aludir é que a igualdade assegurada no texto constitucional refere-se a uma similitude aos sujeitos de direitos perante a lei, respeitando-se as características de cada um. Todavia, o que estudos vêm pretendendo é algo muito maior.

Em contrapartida às violações aos direitos à dignidade da pessoa humana e à igualdade, sobretudo no que tange às práticas de *bullying*, o princípio universal da fraternidade ressurge no âmbito científico como possível forma de combate às agressões físicas e psicológicas, de ordem preconceituosa e discriminatória, entre estudantes.

O espírito fraterno, quando estabelecido na sociedade, remete a uma relação de igualdade plena, mais ampla que a igualdade formal e material. Implica o trato igualitário não somente porque todos são legalmente iguais e merecedores de tratamento igual na proporção de suas necessidades. Pela fraternidade, como elucidado por Derrida (1995, p. 360), o tratamento entre as pessoas deve ser igual, pois todos são irmãos e, logo, fraternos.

Tal a relevância do tema, cita-se novamente o teor do artigo 2º da LDBE, o qual, no rol dos princípios e fins da educação nacional, elenca que o direito em questão inspira-se nos ideais de solidariedade humana:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2014j)

Nessa conjuntura, a educação detém papel fundamental na correção e atenuação dos efeitos decorrentes das disparidades no âmbito das complexidades sociais vividas tanto na escola como na sociedade em geral. Segundo Costa e Aquino (2011, p. 141), “é no sistema escolar que o Estado pode instaurar novas formas de percepção de categorias e pensamentos”.

Sobre a influência da escola, em ação conjunta de seus colaboradores, e do Estado, visando o provimento de condições adequadas ao

combate das práticas violentas que transgridam direitos dos estudantes, Costa e Aquino (2011, p. 145) aduzem o exposto:

[...] a escola é o local privilegiado para o combate à violência, necessitando de profissionais qualificados, cabendo ao poder público investir na formação e reciclagem destes profissionais. As questões culturais que envolvem a desigualdade de gênero e favorecem a violência atravancam o desenvolvimento social, representando um empecilho para a concretização dos direitos humanos, motivo pelo qual podem ser caracterizadas como uma antítese à cultura da paz. Neste contexto, os Estados devem assumir a responsabilidade pela inserção, no ambiente escolar, de instrumentos para modificar a cultura e eliminar os conceitos estereotipados.

Com relação à violência vivida na escola em contraposição ao direito aos direitos de crianças e de adolescentes, Arroyo (1978, p. 793) posiciona-se deste modo:

A contemporaneidade das violências, sobretudo da violência infanto-juvenil, confronta-nos com a conformação da escola como espaço público, com a compreensão dos direitos e especificadamente com a educação como direito, com as imagens da infância e especificadamente com a afirmação da infância como tempo de direitos. Questões todas com que vínhamos alimentando as pesquisas, a produção teórica, a formação de educadores-docentes, as políticas educativas, de currículo etc. A violência infanto-juvenil na sociedade e nas escolas talvez esteja explicitando a fragilidade do trato desses campos ou a urgência de sua reconceituação, pesquisa e teorização.

Dessa feita, cabe à família, à sociedade e sobretudo ao Estado a propagação do princípio da fraternidade em detrimento da cultura da agressividade, da violência e das relações de poder imperiosas no âmbito social. Pela fraternidade, todos são iguais em direito, razão pela qual as práticas de *bullying* escolar são totalmente descabidas.

Independentemente de gênero, posição social, cultura, raça, religião ou outro fator que possa desencadear disparidade nas relações entre as pessoas, há de prevalecer os valores éticos e morais atinentes à fraternidade – o que pode ser promovido por meio de políticas públicas, estratégias preventivas, diálogo e informação.

Sobre a importância da educação e da cultura no processo de formação de personalidade de consciência cidadã dos indivíduos, Pereira (2002, p. 11) assevera o seguinte:

A educação e a cultura deveriam tender a eliminar as formas agressivas de resolução de tensões que provocam as diferenças individuais. A educação deveria valorizar e promover os comportamentos de empatia, a negociação verbal, o intercâmbio de ideias, a cedência de ambas as partes na procura da justiça, no direito à igualdade de oportunidades para todos e no direito à diferença de cada um.

Apesar de o princípio da fraternidade ter sofrido certo “esquecimento” ao longo da história, é correto aduzir que, por sua reconstrução e efetividade, obter-se-á o real conhecimento e concretização da igualdade e da liberdade. Tosi (2009, p. 59) discorre sobre a tese desta forma:

Ao enfatizar a liberdade e a igualdade em detrimento da fraternidade, a Modernidade acentuou os aspectos individualistas e egoístas dos Direitos Humanos, esquecendo o caráter social, fraterno e solidário desses mesmos direitos, que não são simplesmente do indivíduo e dos grupos ou classes, mas também do “outro”, do mais pobre, do mais desfavorecido. Se a liberdade remete ao indivíduo na sua singularidade, e a igualdade abre para uma dimensão social que, no entanto, permanece no âmbito da identidade de certo grupo ou classe social *contra* outros, a fraternidade remete à idéia de um “outro” que não sou eu nem meu grupo social, mas o “diferente” diante do qual tenho deveres e responsabilidades, e não somente direitos a opor.

Nada obstante, afirma-se que “a escola é um espaço onde as diferenças se encontram, sejam elas culturais, econômicas, raciais, de gênero” (VERONESE; MICELI, 2011, p. 275). Essencial é, todavia, que a subjetividade dos alunos não seja empecilho às suas potencialidades, uma vez que importante também é que se valorizem suas identidades, além do estímulo aos valores coletivos e fraternos, que suscitem a importância da vida em sociedade – virtudes essas que lhes acompanharão ao longo de toda a vida.

Outrossim, considerando que os preceitos fraternos inspiram e encontram-se previstos em instrumentos legais internacionais, como também constitucionalmente e em legislações esparsas, não há que se falar em garantias e exercício de direitos, senão no plano *fraternitas* jurídico.

CONCLUSÃO

As práticas de *bullying* nas escolas furtam de estudantes vitimados o pleno exercício de diversos direitos relacionados à dignidade da pessoa humana, tais como educação e igualdade.

A agressividade presente nas salas de aulas reflete falhas de ordem pública, familiar e social, eis que a proteção de crianças e adolescentes encontra-se sob a égide da responsabilidade tripartite do Estado, da família e da sociedade.

Frisa-se a necessidade de uma mudança radical no pensamento de agressividade instituído na sociedade, para que casos de violência na escola possam ser diminuídos – senão exterminados – e, conseqüentemente, reduzam-se também os problemas psicológicos e psíquicos, muitas vezes irreversíveis, que causam sofrimento às vítimas desses atos de preconceito e discriminação violentos.

Precisam-se, outrossim, de políticas públicas próprias de conscientização contra o *bullying*, principalmente para a concretização do princípio da proteção integral de crianças e adolescentes – resguardados em jurisdição diferenciada enquanto pessoas em desenvolvimento.

Como analisado, a fraternidade, como meio para conquistar a plena igualdade, é consagrada a todas as pessoas, devendo estar presente tanto no ambiente familiar, como escolar, de modo a conceder às crianças e adolescentes um desenvolvimento educacional sem nenhum tipo de preconceito, discriminação ou outra violência que imponha obstáculos à sua integridade.

Além disso, o espírito fraterno deve contrapor-se à cultura de violência e de agressividade constituída na sociedade, de forma a acompanhar crianças e adolescentes dentro de suas próprias casas – onde familiarmente iniciam as suas educações.

É certo afirmar, entretanto, que o sistema educacional brasileiro enfrenta obstáculos que dificultam a efetivação da fraternidade no ambiente

escolar, como, por exemplo, a ausência dos pais na educação de seus filhos, restando à escola o árduo dever de, além de cumprir com a grade regular de ensino, atuar na formação da personalidade ética e civil dos estudantes; e a inversão de valores humanos na sociedade, sobretudo quanto à banalização de atos de intolerância e violência nas relações sociais.

Com base na pesquisa de campo realizada, verificou-se que o *bullying* encontra-se presente no cotidiano das escolas estaduais do Município de Criciúma – SC. Ademais, conforme se pode concluir, apesar de o tema ser abordado periodicamente em sala de aula, por meio de trabalhos e campanhas de prevenção, o problema persiste, causando danos à efetividade de direitos dos estudantes vitimados.

Na pesquisa, 13 (4%) estudantes das oitavas séries da rede estadual de ensino de Criciúma – SC apontaram terem medo de ir à escola em razão de serem vítimas de *bullying* (QUESTÃO 18). Muito embora correspondam à minoria, é imprescindível um olhar atento de toda a comunidade escolar, social, familiar e governamental acerca do problema, haja vista a gravidade das consequências que acarretam os atos violentos de humilhação e intimidação vividos na escola – a ponto de não desejarem frequentar o lugar que, ao invés da violência, deveria preservar a integridade de seus estudantes, apoiando-se na premissa da comunhão fraterna de direitos.

Essencial é que a família dos estudantes, bem como professores e funcionários das escolas estejam atentos aos sinais dos efeitos das práticas de *bullying* – tanto em possíveis agressores, mas principalmente em vítimas. Isso para evitar mais problemas à estrutura psicológica dessas crianças e adolescentes, possibilitando o encaminhamento a profissionais capacitados para tratamento.

Embora ainda o Brasil não conte com legislação federal específica a respeito do tema, encontra-se em tramitação na Câmara de Deputados o Projeto de Lei nº 1.011-A/2011, o qual define o crime de intimidação escolar no Código Penal brasileiro, dando outras providências. A referida medida legal tem a intenção de responsabilizar os agressores quanto às práticas de *bullying* no ambiente escolar, como forma repressiva aos atos de violência.

O Estado de Santa Catarina, por seu turno, em 2009, sancionou a Lei nº 14.651, instituindo o Programa de Combate ao *Bullying*, a fim de que o poder público, juntamente com as escolas estaduais, possam estabelecer planos de prevenção e de atuação – podendo contar com o apoio de convênios e parcerias para tanto.

De igual modo, o Ministério Público do Estado de Santa Catarina mobilizou-se objetivando prevenção e orientação quanto ao *bullying* escolar, tendo lançado, em 2010, a campanha intitulada “*Bullying*: isso não é brincadeira!”.

Isso demonstra que, diante de cada vez mais casos de *bullying* noticiados no mundo, e dada a gravidade dos atos de violência no ambiente escolar, o tema tem sido pauta de discussão e de preocupação do governo, dos legisladores, das escolas, das famílias e da sociedade em geral.

Uma forma de combate ao *bullying*, conforme discorrido nesta obra, trata-se da efetivação dos preceitos fraternos no ambiente escolar, eis que, segundo tal princípio, traduzido para o caso específico, estudantes compartilham direitos fraternalmente, restando descabidas relações verticais de poder entre si, tornando-se impróprios, em consequência, os atos de violência entre pares.

Em vista de todo o exposto, infere-se que a fraternidade, como meio para a conquista da plena igualdade, é consagrada a todas as pessoas, devendo estar presente também no ambiente escolar, concedendo a crianças e adolescentes um desenvolvimento educacional sem qualquer tipo de preconceito, discriminação ou outra violência que imponha obstáculos à sua integridade.

Por fim, o *bullying* contrapõe-se aos direitos fundamentais e sociais à igualdade, à educação, além do direito humano à dignidade, afrontando, por consequência, o princípio universal da fraternidade – necessitando, assim, de estudos específicos acerca do tema, com a finalidade de prevenir futuras ações de desrespeito aos direitos inerentes aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Barcellos de. *Teoria geral dos direitos humanos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1996.

ANDREIUOLO, Inês da Matta; ARAUJO, Nadia de. A internalização dos Tratados no Brasil e os Direitos Humanos. In: BOUCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; ARAUJO, Nadia de (Orgs.). *Os direitos humanos e o direito internacional*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 63-113.

ANNONI, Daniele. *Direitos humanos e acesso à justiça no direito internacional*. (1. ed. de 2003), 6. tir. Curitiba: Juruá, 2003.

AQUINI, Marco. Fraternidade e direitos humanos. In: BAGGIO, Antonio Maria (Org.). *O princípio esquecido / 1: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 133-136.

AQUINO, Júlio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Simmus, 1996.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação & Sociedade – revista de ciência da educação*, São Paulo, Cortez; Campinas, CEDES, v. 1, n. 1, p. 787-807, 1978.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Adotada e proclamada em 20 de novembro de 1959. Disponível em: <[http://www.tjpe.jus.br/ceja/legislacao/Declara caoUniversal-deDireitosdaCriancaedoAdolescente.pdf](http://www.tjpe.jus.br/ceja/legislacao/Declara%20caoUniversal-deDireitosdaCriancaedoAdolescente.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2014a.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014b.

BAGGIO, Antonio Maria (Org.). *O princípio esquecido / 1: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. São Paulo: Cidade Nova, 2008.

_____. *O princípio esquecido / 2: exigências, recursos e definições da fraternidade política*. São Paulo: Cidade Nova, 2009.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros*. *Psicologia Escolar Educacional*, Maringá, v. 16, n. 1, junho 2012. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>>.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Wilson, 1963.

BANDURA, A. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood: Prentice-Hall, 1973.

BAUMAN, Z. *Liquid identity*. Palestra. In: CONGRESSO ARQUITETURA E POLÍTICA, 1., 22 mar. 2007, Politécnico de Milão, 22-23, mar. 2007.

BESTANI, Adriana. *Principio precautorio, fraternidad y generaciones futuras*. In: _____. *Fraternidad y conflicto: enfoques, debates y perspectivas*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2011. p. 59-91.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros: 2006.

BONTEMPO, Alessandra Gotti. O direito das crianças à plena fruição dos direitos econômicos, sociais e culturais: o direito a ter direitos no futuro. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coords.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 831-854.

BOWERS, L.; SMITH, P. K.; BINNEY, V. Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, II, p. 215-232, 1994.

BRASIL. Câmara de Deputados. Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado. *Parecer ao Projeto de Lei nº 1.011-A/2011, do Deputado Fábio Faria*. Relator: Deputado Assis do Couto. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FD57EE-8073604333472A803DAB5B4874.proposicoesWeb2?codteor=1200297&filename=Tramitacao-PL+1011/2011>. Acesso em: 19 abr. 2014a.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei nº 1.011-A/2011*. Define o crime de Intimidação escolar no Código Penal Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C0F5F350B5D0FF5D1B32862110D902DF.node2?codteor=858789&filename=PL+1011/2011>. Acesso em: 19 abr. 2014b.

_____. Câmara de Deputados. *Ficha de tramitação referente ao Projeto de Lei nº 1.011-A/2011*. Define o crime de intimidação escolar no Código Penal brasileiro e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505174>>. Acesso em: 28 maio 2014c.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei nº 1.494/2011*. Define o crime de intimidação vexatória. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=880669&filename=PL+1494/2011>. Acesso em: 19 abr. 2014d.

BRASIL. Câmara de Deputados. *Ficha de tramitação referente ao Projeto de Lei nº 1.494/2011*. Define o crime de intimidação vexatória. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505174>>. Acesso em: 28 maio 2014e.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei nº 1.573/2011*. Acrescenta o art. 140-A ao Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e o art. 117-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que ‘dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências’, a fim de tipificar o crime de *bullying*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=888516&filename=PL+1573/2011>. Acesso em: 19 abr. 2014f.

_____. Câmara de Deputados. *Ficha de tramitação referente ao Projeto de Lei nº 1.573/2011*. Acrescenta o art. 140-A ao Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, e o art. 117-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que ‘dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências’, a fim de tipificar o crime de *bullying*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=508898>>. Acesso em: 26 maio 2014g.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014h.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014i.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014j.

BRITTO, Carlos Ayres. *O humanismo como categoria constitucional*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de direito constitucional*. 2. ed. rev. e atual. de acordo com a Emenda Constitucional nº 56/2007. São Paulo: Saraiva, 2008.

BULTON, M.; SMITH, P. K. Bully/victim problems in middle-school children: stability self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 12, p. 315-329, 1994.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional*. 6. ed. rev. Coimbra: Almedina, 1993.

CENTRO DE INFORMAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersoInternet.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e de seus agressores*. São Paulo: Gente, 2008.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; AQUINO, Quelen Brondani de. Educar para promover a equidade de gênero: uma abordagem à violência contra a mulher. In: DORNELLES, João Ricardo Wanderley; GRAZIANO SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos (Orgs.). *Estado, política e direito: políticas públicas e direitos fundamentais*. Criciúma: Unesc, 2011. v. 2. p. 133-146.

CRICIÚMA. *Lei nº 6.087, de 10 de julho de 2012*. Institui o Dia Municipal de Prevenção e Combate ao *Bullying*. Disponível em: <http://camara.virtualiza.net/conteudo_detalhe.php?id=14695&tipo=l&criterio=>>. Acesso em 19 abr. 2014.

CUBAS, Viviane. *Bullying: assédio moral na escola*. In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira (Orgs.). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 175-206.

CURY, Munir. *Direito e fraternidade*. 2004. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/39.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

CUSTÓDIO, André Viana. *Direito da criança e do adolescente*. Criciúma: Unesc, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DERRIDA, J. *Politiques de l'amitié*. Paris: Galilée, 1995.

DOLLARD, J. et al. *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press, 1939.

ERNADORENA, Paulo Renato. Conflitos ambientais, mediação e fraternidade: reflexões sobre um entrelaçamento sistêmico recursivo. In: _____. *Fraternidad e instituciones políticas: propuestas para una mejor calidad democrática*. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2012. p. 198-225.

ESTRELA, M. T. Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Dossier a indisciplina*, Noesis, p. 29-38, jan./mar. 1996.

FANTE, Cléo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. *Bullying*, conflito, indisciplina, justiça restaurativa e a cultura da paz: um novo caminho para ser feliz na escola? *Revista Síntese Direito Penal e Processo Penal*, Porto Alegre, Síntese, v. 1, n. 1, p. 189-195, abr./maio 2000.

FERNÁNDEZ-LARGO, Antonio Osuna. *Los derechos humanos: ámbitos y desarrollo*. Salamanca: San Esteban; Madrid: Edibesa, 2002.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Direitos humanos fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 1996.

FINN, Karine. Direito à diferença: um convite ao debate entre universalidade e multiculturalismo. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos Humanos*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 38-54.

FLORES, Joaquim Herrera. *Teoria crítica dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FONTES, Nancy Rita Vieira. *Identidade e alteridade em João Ubaldo Ribeiro: um brasileiro em Berlim*. Disponível em: <<http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-rwl/infos/ptw9902a.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

FRENEDA, Eduardo Gomes. Da internacionalização dos direitos humanos e da soberania compartilhada. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos humanos*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 67-75.

FREUD, S. *Más allá del principio de placer*. Madri: Biblioteca Nueva, 1920.

GELMAN, Maia. *Direitos humanos: a sociedade civil no monitoramento*. Curitiba: Juruá, 2007.

GORIA, Fausto. Fraternidade e direito: algumas reflexões. In: _____. *Direito e fraternidade: ensaios, prática forense: anais*. São Paulo: Cidade Nova; LTr, 2008.

GUIMARÃES, Marco Antonio. Fundamentação dos direitos humanos: relativismo ou universalismo? In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). *Direitos Humanos*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 55-66.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCAS, Douglas Cesar. *Direitos humanos e interculturalidade: um diálogo entre a igualdade e a diferença*. Ijuí: Unijuí, 2010.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva. *O direito à educação na realidade brasileira*. São Paulo: LTr, 2003.

MARRAFON, Marco Aurélio. A fraternidade como valor jurídico: breve diálogo com Eligio Resta sobre o futuro do direito. In: NUNES, Antônio José Avelãs *et al.* *O direito e o futuro: o futuro e o direito*. Coimbra: Almedina, 2008.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa: da queda da Bastilha à festa da Federação*. Tradução de Maria Lucia Machado; consultoria e introdução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras; Círculo do Livro, 1989.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Bullying, isso não é brincadeira!* Disponível em: <http://www.mp.sc.br/portal/webforms/inter-na.aspx?secao_id=7&campo=559>. Acesso em: 19 abr. 2014.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi de. O princípio da fraternidade no âmbito das revoluções moderna e contemporânea. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria B. Aguiar de (Orgs.). *Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão*. Florianópolis: Boiteux, 2011. p. 33-108.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach de. Norberto Bobbio: teoria política e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 361-372, jul./dez. 2007. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/Rf?dd1=1795&dd99=pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. A teoria geracional dos direitos do homem. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, Pouso Alegre, v. 2, n. 3, p. 10-26, ano 2010. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao0310/a_teorica_geracional_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

OLWEUS, D. *Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program*. In: _____. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, 1991.

_____. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002.

PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PINHEIRO, Fernanda Martins França; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 995-1.018, set./dez. 2009.

PIOVESAN, Flávia. *Temas dos direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

_____. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. In: _____ (Coord.). *Direitos Humanos*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 15-37.

_____. A incorporação, a hierarquia e o impacto dos tratados internacionais de direitos humanos no direito brasileiro. In: GOMES, Luiz Flávio; PIOVESAN, Flávia (Coords.). *O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010a, p. 153-179.

_____. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coords.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010b. p. 47-76.

PIZZOLATO, Filippo. A fraternidade no ordenamento jurídico italiano. In: BAGGIO, Antonio Maria (Org.). *O princípio esquecido / 1: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 111-126.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. *Brasil, gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades – teoria e prática*. Brasília: MTb, Assessoria Internacional, 1998.

RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971. (Tradução italiana: *La teoria della giustizia*. Milão: Feltrinelli, 1982 / Tradução brasileira: *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002)

RESTA, Eligio. *Direito fraterno*. Tradução Sandra Regina Martini Vial. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

RITT, Caroline Fockink; CAGLIARI, Cláudia Taís Siqueira. A educação como forma de prevenção à violência. In: GORCZEVSKI, Clovis (Org.). *Direitos humanos, educação e sociedade*. Porto Alegre: Gráfica UFRGS, 2009. p. 137-155.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. *O princípio constitucional da igualdade*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

SANTA CATARINA. *Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009*. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <200.192.66.20/alesc/docs/2009/14651_2009_Lei.doc>. Acesso em: 19 abr. 2014.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Saramago nas suas palavras*. Lisboa: Caminho, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 2. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001a.

_____. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001b.

SIKKINK, Kathryn. *Human Rights: principled issue-networks and sovereignty in Latin America*. In: *International Organizations*. Massachusetts IO Foundation/ Massachusetts Institute of Technology, 1993.

SMITH, P. K.; SHARP, S. The problem of school bullying. In: _____. *School bullying: insights and perspectives*. Londres: Routledge, 1994.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In: _____. *Construindo Saberes em Educação*. Porto Alegre: Zouck, 2005. p. 11-32.

TORRES, Ricardo Lobo. A metamorfose dos direitos sociais em mínimo existencial. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Direitos fundamentais sociais: estudos de Direito Constitucional, Internacional e Comparado*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. p. 1-46.

TOSI, Giuseppe. A fraternidade é uma categoria política? In: BAGGIO, Antonio Maria (Org.). *O princípio esquecido / 2: exigências, recursos e definições da fraternidade política*. São Paulo: Cidade Nova, 2009. p. 43-64.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A proteção internacional dos direitos humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos*. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. *Tratado de direito internacional de direitos humanos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1999. v. II.

VALE DA SILVA, Ildete Regina. Fraternidade e direito: em busca da paz. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Olga Maria B. Aguiar de (Orgs.). *Direitos na pós-modernidade: a fraternidade em questão*. Florianópolis: Boiteux, 2011. p. 133-162.

VALLEST, Paolo; DATTI, Beppe. La Forza Della Vita. Intérprete: Renato Russo. In: *Equilíbrio Distante*. São Paulo: EMI Music Brasil, 1995. 5'17".

VERONESE, Josiane Rose Petry. *Direito da criança e do adolescente*. Florianópolis: OAB/SC, 2006. v. 5.

_____; MICELI, Mariana Sant'Ana. A cultura da não violência no espaço escolar: a experiência do Projeto Crescer Direito. In: DORNELLES, João Ricardo Wanderley; GRAZIANO SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos (Orgs.). *Estado, Política e Direito: políticas públicas e direitos fundamentais*. Criciúma: Unesc, 2011. v. 2, p. 275-289.

WEIS, Carlos. *Os direitos humanos contemporâneos*. São Paulo: Malheiros Editores, 1999.

DIREITOS HUMANOS, FRATERNIDADE & *BULLYING*

MOMENTOS DE REFLEXÃO E CAMINHOS DIALÓGICOS

Larissa Xavier Teixeira

Bacharel em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, com formação em 2015. Durante sua graduação, além do ensino, atuou em monitorias e em projetos de pesquisa e de extensão, estes sempre com temas voltados aos direitos humanos, aos direitos das crianças e dos adolescentes e aos direitos das mulheres, sendo autora, inclusive, de artigos e capítulo de livro. Atualmente, é Assistente Legislativo da Câmara Municipal de Urussanga (Santa Catarina) e Pós-graduanda em Direito Constitucional Aplicado pela Damásio Educacional.

Endereço eletrônico: larissaxt@hotmail.com

Sheila Martignago Saleh

Graduada em Ciências Jurídicas pela Universidade Braz Cubas (1992), Mestrado Acadêmico em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí (2004), Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura do Estado de Santa Catarina (1994), aperfeiçoamento em CONCILIAÇÃO E MEDIAÇÃO pelo Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina (2001). Atualmente é coordenadora do Programa de Extensão “Território Paulo Freire” da PROPEX UNESC. É membro do Núcleo de Pesquisa NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania) desde 2005. Professora tempo integral da Universidade do Extremo Sul Catarinense desde 2000, atuando principalmente nos seguintes temas: função social dos contratos, dignidade da pessoa humana, direitos humanos, cidadania, bioética e direito à saúde.

Endereço eletrônico: sheilamsaleh@hotmail.com

