

Capítulo 15

Bullying no Ensino Superior: Diálogos com a Educação Social e em Direitos Humanos

Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz
Sônia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas
Maria Cristina Madeira da Silva

INTRODUÇÃO

“Muitos ainda não entenderam que a convivência com a generosidade é a única forma de relacionamento humano para crescermos.” (João Ribas, 2007)

Ao adentrar no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, as inquietações em compreender a possibilidade de existência do *bullying* no ensino superior transformaram-se em pesquisa. Entretanto, esse trabalho emerge, sobretudo no cotidiano profissional, a partir das percepções enquanto assistente social no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*. Nesse sentido, são esses lugares sociais que pautam nossas reflexões.

Ressaltamos que aqui não serão trabalhados aspectos conceituais e históricos sobre *bullying*, direitos humanos e educação social, mas a possibilidade de o leitor refletir conosco a necessidade de pensar a Educação em Direitos Humanos como uma alternativa de intervenção contra o *bullying* no Ensino Superior.

O *bullying*, entendido como um tipo de violência, está presente em diversos espaços educacionais. A maioria dos estudos sobre o assunto, porém, está centrada no ensino fundamental e no ensino médio. Sobre o *bullying* no Ensino Superior, durante a pesquisa bibliográfica, notamos uma lacuna de estudos, mas confirmamos a opinião de pesquisadores que defendem a existência dessa agressão também no contexto do ensino superior. Diante disso, esta pesquisa adentrou esse campo na tentativa de compreendê-lo nesse nível de ensino.

METODOLOGIA

Como metodologia, usamos a pesquisa bibliográfica, com tratamentos quantitativos e qualitativos, com aplicação de questionário e entrevista. A amostra foi constituída de forma aleatória simples, composta por 43% dos estudantes que cursavam Licenciatura em Biologia no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, no segundo semestre de 2015. Esse grupo foi escolhido por compor futuros docentes, que também enfrentarão desafios diversos; entre eles, o *bullying*. Os resultados obtidos ratificaram a existência de *bullying* no Ensino Superior. Nesse âmbito, o *bullying* mostrou características mais sutis, mas a necessidade de intervenção e a possibilidade de articulação com os elementos da Educação Social e da Educação em Direitos Humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chalita (2008), Pereira (2010), Fernandes e Seixas (2012) afirmam que o comportamento de *bullying* tende a prevalecer no ensino fundamental e a diminuir nos níveis posteriores. Diversos outros autores defendem que o *bullying* também ocorre no Ensino Superior, e a maior parte das pesquisas são realizadas no âmbito escolar, e não no universitário (LIMA; 2008; MACDONALD; PITTIMAN, 2010; SILVA; MORGADO, 2011; MIRANDA *et al*, 2012; MARTA *et al*, 2013; MATEUS; PINGOELLO, 2015).

Em pesquisa qualitativa realizada com alguns universitários da Universidade Federal do Mato Grosso, Silva e Morgado (2011) demonstraram que a violência do *bullying* ocorre indiretamente para esse tipo de sujeito, com atitudes que envolvem ameaças, exclusão, intimidação e humilhação. Tais posturas foram analisadas sob o viés psicanalítico, e o estudo demonstrou preconceito e intolerância à diversidade, demandando intervenções que trabalhassem, sobretudo, o respeito aos estereótipos dos sujeitos.

Os estereótipos influenciam na interpretação de uma pessoa sobre outra. Podem ser definidos como descrições e conceituações aliadas a algum grupo social. É um tipo de julgamento aliado a algo fixo, difícil de ser modificado (BODEHAUSEN; MANCAE, 1998; PEREIRA, 2002; GESTOSO, 1993 *apud* SANTOS, 2008), ou seja, pontuando o lugar social desse indivíduo.

Em 4 de julho de 2016, o jornal da Rede Record mostrou que um jovem universitário chamado Diego Vieira Machado foi encontrado morto às margens da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. Seu corpo apresentava sinais de violência. A suspeita é de que ele tenha sido vítima de grupos intolerantes da universidade onde estudava. Segundo a reportagem, ele recebia ameaças e, nas redes sociais, era alvo de comentários ofensivos. Bolsistas e cotistas também estavam sendo alvo de preconceito e comentários discriminatórios.

Fizemos o seguinte questionamento: será que o estereótipo do Diego incomodou os intolerantes a ponto de cometerem esse ato de barbaridade? Negro, homoafetivo e cotista são atributos que, para alguns grupos conservadores, representam peculiaridades inadmissíveis no contexto acadêmico. A violência contra o estudante começou no nível simbólico e terminou

materializada com o ápice da desumanidade. O diálogo entre as diferenças não prevaleceu, e a violência venceu. Essa realidade, que é reproduzida em diversos espaços, demonstra que a intolerância ainda sobrepuja a tolerância, o respeito e a generosidade.

A apropriação da realidade remete à interpretação do homem como produto e produtor da história. Ele transforma o mundo e é por ele transformado a partir das relações que estabelece com o outro. Para isso, a linguagem é mecanismo importante. Ela permite ao homem estabelecer a comunicação. A linguagem pode ser verbal, gestual, escrita e também se traduz na arte e na cultura, além de conduzir o pensamento. O ser humano se comunica com o outro em sua forma de falar, de se vestir e de ser (LANE, 1989).

Vygotsky e Leontiev concebem o ser humano como manifestação de uma totalidade histórico-social e veem a linguagem como fundamental para a consciência de si e [para a consciência] social do indivíduo, o qual se processa através da linguagem, do pensamento e das ações que o homem realiza ao se relacionar com outros homens. (LANE, 1989, p. 33).

No ambiente acadêmico, ela é fundamental. As pessoas nos grupos vão se estabelecer por meio dela. Os significados das palavras são elaborados socialmente e também no interior do indivíduo. No campo da oralidade, a palavra se relaciona com a realidade vivida e assume sentido pessoal. Por isso, também é forma de poder usada por grupos que querem dominar (LANE, 1989). Essa compreensão se relaciona com uma das características do *bullying* – o desequilíbrio de poder. No meio acadêmico, o *bullying*, por estar ligado aos estereótipos, acontece de forma sutil, e seu principal mecanismo de materialização é a linguagem. A mesma linguagem que pode ser usada para promover socialmente um ser humano pode também ser usada como forma de destruí-lo.

Para Lima e Alves (2008), no Ensino Superior, as atitudes violentas acometem vítimas, e o *bullying* é negligenciado nesse meio, sendo tratado como algo natural ou inexistente. Para Silva (2010), o fato de haver sempre uma mesma vítima, de haver a repetição de uma atitude contrária, e de haver desequilíbrio de poder são características que evidenciam o *bullying*. A autora assevera que, se aconteceu por mais de duas vezes contra a mesma vítima, durante o período de um ano letivo, já é considerado *bullying*.

Na perspectiva dessa autora, as vítimas no Ensino Superior sofrem por racismo pela baixa condição socioeconômica, pela diferença da área de conhecimento, ou pela intimidação de bancas examinadoras dos trabalhos de conclusão de curso, que podem colocar os examinados em situação vexatória, por vezes os tratando com desprezo e arrogância. A autora relata que a pressão do *bullying* sofrida por jovens e adultos no espaço universitário é tão prejudicial quanto as que ocorrem com as crianças. A subjetividade do *bullying* nesse ambiente torna-o invisível perante a comunidade acadêmica, o que pode causar reprovação ou evasão dos estudantes (MIRANDA *et al*, 2012).

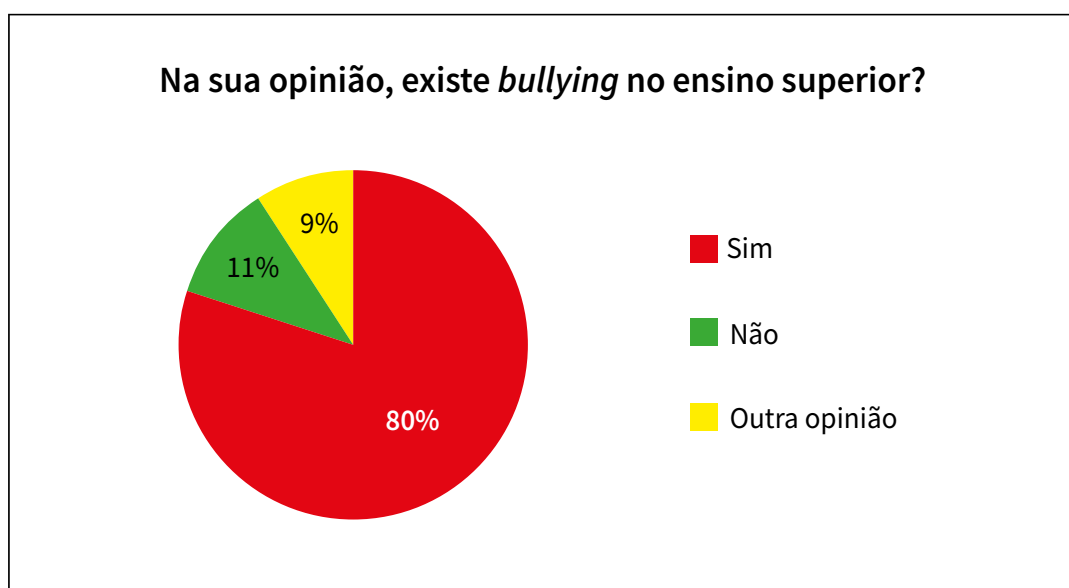
Marta *et al* (2013) apontam o *bullying* no Ensino Superior como afronta à dignidade da pessoa humana, marcada pelo preconceito e pela violência. As autoras relacionam a dignidade

do ser humano como garantia constitucional à felicidade e à ausência de sofrimento. A garantia desse direito está fundada no simples aspecto de ser a pessoa um ser humano e deter um direito que deve ser igualmente respeitado por todos. Para elas, não há como conceber uma vida digna se a pessoa é desrespeitada, humilhada ou constrangida no seio social. Asseguram que, no Ensino Superior, é preciso que os currículos não se detenham somente nas disciplinas técnicas; devem voltar-se igualmente ao respeito à diversidade, ao próximo e aos limites inerentes à vida social.

Piqueras (2013) defende que o ambiente acadêmico deve ser seguro, para que ele possa alcançar os objetivos e desenvolver nos estudantes a independência intelectual e o aprendizado efetivo. Reconhece a educação como instrumento, para prevenir comportamentos agressivos. Para ela, os comportamentos agressivos não são instintivos, mas aprendidos.

Com base na afirmação de alguns autores deste estudo de que existe *bullying* no Ensino Superior, foi feita a seguinte pergunta: “na sua opinião, existe *bullying* no Ensino Superior?”. Como a questão é de opinião do respondente, seguimos a recomendação de Hill e Hill (2012) de não colocar só as alternativas “sim e não” nas opções de resposta, mas também um campo que possibilitasse ao inquirido dar outra resposta, se assim o quisesse (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Existência do *bullying* no Ensino Superior, na opinião dos estudantes



Sobre a existência do *bullying* no Ensino Superior, 80% (45 em 56) afirmaram que sim, e seis estudantes, que não; cinco expuseram as seguintes opiniões:

“Não sei porque nunca presenciei.”

“Com menos frequência que no médio e fundamental.”

“Acredito que de leve.”

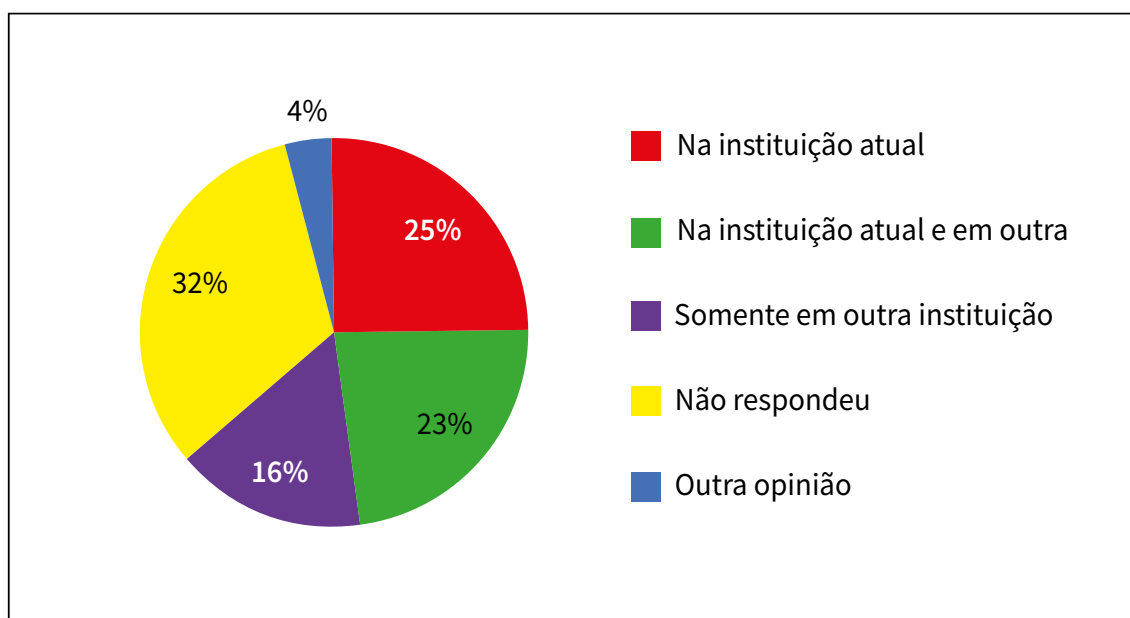
“Muito pouco.”

“Sim, porém nunca presenciei.”

Essas afirmativas permitem entender a existência do *bullying* no Ensino Superior, mas em contextos mais velados e indiretos, como apontado pelos autores estudados (LIMA; ALVES, 2008; MACDONALD; PITTIMAN, 2010; SILVA; MORGADO, 2011; MIRANDA *et al*, 2012; MARTA *et al*, 2013; MATEUS; PINGOELLO, 2015).

Para verificar a possibilidade de existência de *bullying* no Ensino Superior, incluiu-se, mais ao final do questionário, a questão sobre se o estudante já havia presenciado o *bullying* no curso superior, na instituição atual ou em outra. Embora 32% (18 em 56) não tenham respondido a essa questão, 25% (14 em 56) afirmaram tê-lo presenciado na instituição em que atualmente realizavam o curso, 23% (13 em 56) asseguraram tê-lo presenciado na instituição atual e também em outra, e 16% (9 em 56) alegaram ter presenciado somente em outra instituição. Na alternativa que estava aberta, aqueles que deram outra resposta informaram tê-lo visto no pátio da instituição atual; outra citou a Universidade de Brasília (UnB). Ou seja, 68% afirmaram que, de alguma forma, presenciaram o *bullying* no Ensino Superior (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Presenciou *bullying* no Ensino Superior?



Em relação a ter sofrido *bullying*, 70% (39 em 56) afirmaram ter sido vítimas. Esses dados são próximos aos apresentados por Neto (2011), em investigação na qual demonstrou que 71,6% admitiram sofrer *bullying*, e 21% (12 em 56) admitiram nunca tê-lo sofrido – os demais não responderam (2 em 56) ou deram outro tipo de resposta (3 em 56) não contemplada nas alternativas. Estes, pelas palavras escritas na alternativa aberta dessa questão, também já foram vítimas. Isso aumentou o número de estudantes que já vivenciaram a situação:

“Palavras que desmotivam.”

“No superior, não.”

“Já, mas não me abalei e pararam.”

Os dados quantitativos apresentados confirmaram a presença do *bullying* no Ensino Superior, na perspectiva da maioria dos respondentes. Diante disso, os dados correlacionam-se à generalidade das pesquisas da área, que também afirmam essa existência.

Os elementos qualitativos das entrevistas revelam que, no Ensino Superior, há características peculiares. Neste estudo, percebeu-se que a questão dos grupos representa um desafio. Como forma de preservar o sigilo dos entrevistados, foram relacionados com a letra “E” (de “entrevistado”), e com números de 1 a 6:

“Mas, a sala ainda tem aqueles grupos que eu te falei desde o jardim de infância, fundamental e médio.” (E-1).

“Eles ficavam rindo o tempo todo. Tinha até um outro grupinho que ficava lá no fundo só rindo.” (E-3).

“Eles formam grupinhos só entre eles.” (E-4)

“Na minha sala, por exemplo, não é todo mundo unido não. É muito fechado e gera um desconforto.” (E-5).

“Porque sempre ele (referindo-se a um colega) fica excluído dos grupos.” (E-6).

As pessoas tendem a se organizar em grupos. Eles são fixados por afinidade, gosto ou outro aspecto que estabeleça elo entre os membros. Quem não se adequa às regras e aos valores do grupo é excluído (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001):

Na minha sala não tem muito problema com isso não (se referindo ao *bullying*). É igual estou te falando, tem os grupos que desde o início ele se formou, mas ninguém é excluído. Raramente a gente faz um grupo diferente do que de costume. Acho que são os grupos meio que o problema assim, as pessoas que não se enquadram ali naquele grupo podem se sentir excluída, mas, fora isso, não. (E-1).

Assim como a escola apresenta desafios para promover a convivência com as diferenças, o Ensino Superior não está isento dessa tarefa. E-2 não apresentou situações de *bullying* no Ensino Superior; entretanto, relatou que percebia a questão do preconceito em relação às pessoas com deficiência em sua sala. Segundo ele, pelo olhar, sentiu que a pessoa demonstrava ver a pessoa com deficiência como “coitada”. Salientou acreditar na potencialidade da pessoa com deficiência. Expôs uma situação em que duas pessoas ficaram reclamando por terem de mudar para uma sala acessível, que não possuía ar condicionado, por causa de um colega com deficiência. Delineou que o comportamento aconteceu de forma discreta:

“É uma coisa meio velada. Não há um comportamento ‘ah, não vou estar na sala com fulano’, mas você percebe a diferença.” (E-2).

Esse estudante apontou que as atitudes preconceituosas são indiretas e ocorriam sem que o colega, alvo dos comentários, o percebesse. Ao ser questionado sobre quantas vezes presenciou tal atitude, afirmou ter sido uma única vez. Assim, não pode ser caracterizada como *bullying*, por não haver a repetição, a intencionalidade e a desigualdade de poder.

O entrevistado E-6 relatou a situação de outro colega com deficiência, que era excluído dos grupos de trabalho. Afirmou que, se o grupo do qual fazia parte não colocasse esse colega, ele acabava ficando de fora da formação para os trabalhos acadêmicos em conjunto. “*Porque sempre ele fica excluído dos grupos. A gente sempre escolhe primeiro ele para ele não se sentir excluído.*”. Foi questionado se algum professor agia em relação à situação; foi relatado que sim.

Afirmou que passaram a incluí-lo após a intervenção do professor: “*Foi até depois desse acontecimento que a gente chama ele sempre para perto. Porque ficou chato.*” (E-6 referindo-se à forma como o professor teve de intervir, para que esse colega com deficiência não ficasse mais excluído).

As situações apresentadas por esses dois entrevistados revelam um problema que precisa de intervenção no Ensino Superior. Ambas as situações envolvem pessoas com deficiência e se percebe, pela fala, certa intolerância de alguns quanto aos colegas que apresentam essa característica.

Na escola, há limitações para incluir a pessoa com deficiência. No Ensino Superior, não é diferente. O espaço acadêmico, por privilegiar o mérito, pode se tornar local de exclusão e preconceito. A legislação sobre a pessoa com deficiência mudou, mas os estigmas continuam. Os detentores do “mérito” geralmente estão dentro do “padrão” da “normalidade”. Esse paradigma precisa ser vencido:

[...] jamais haverá sociedade humana na qual a diversidade não esteja presente. Não temos as mesmas características físicas, nem partilhamos os mesmos valores culturais. Não temos a mesma cor de pele, nem cultuamos a mesma religião. A diversidade deveria ser a riqueza da humanidade. Mas, muitas vezes é a razão de humilhações, esmagamentos, destruição e extermínio. Os sentimentos de tolerância e reciprocidade não conseguiram vencer os de malquerença e aversão. Muitos ainda não entenderam que a convivência com a generosidade é a única forma de relacionamento humano para crescermos. (RIBAS, 2007, p.114-115).

Quando se questionou o relacionamento dos estudantes no Ensino Superior, os estudantes apresentaram diversas compreensões:

O *bullying* agora é diferente, meio que as pessoas estão mais preocupadas com o aspecto físico, é o que eu percebo. Tipo, roupa, sapato, a forma que a pessoa se veste, a forma que ela arruma o cabelo, a maquiagem, se está exagerado, se não está, esse tipo de coisa. Mas, eu considero que tem diminuído bastante, do que vi no meu ensino médio, fundamental e ao ensino superior. (E-1).

Essa estudante pontuou a forma de a colega se vestir, de se maquiar e de pentear o cabelo, observações típicas de grupos de meninas em relação ao *bullying* (FERNANDES; SEIXAS, 2012). Disse que essas observações eram feitas sempre pelo mesmo grupo e sempre sobre a mesma pessoa. Relatou que a pessoa sobre a qual elas teciam os comentários não sabia que eles eram feitos, mas que, caso soubesse, ficaria ofendida com a situação:

São sempre as mesmas. É sempre a mesma mulher que é alvo dos comentários do grupo de meninas... São coisas ali dentro do grupo. Pode acontecer da pessoa ouvir alguma coisa... Se a pessoa tiver acesso a esse comentário ela vai se sentir mal porque cada um se veste da forma que quiser... A pessoa que poderia se sentir ofendida não tem acesso. Mas, se tivesse ela se sentiria sim, muito ofendida. (E-1).

A entrevistada E-3 relatou que geralmente ficava mais só no curso atual, assim como no Ensino Médio. Explicitou que, quando apresentava trabalhos, havia um grupo de estudantes que sempre ficava rindo e que “uma vez o professor até chamou a atenção deles”. Narrou outra situação na qual uma colega a chamou de “loira burra” em frente de outras pessoas, e não se defendeu. Ao ser questionada sobre como se sentia, rapidamente respondeu: “um lixo” e os olhos brilharam como que pelas lágrimas. “Ela falou: Loira burra! E os colegas todos ficaram rindo. Aliás, todos não, mas a maioria.” (E-3).

A situação apresentada demonstra sofrimento por parte dessa entrevistada. Ela afirmou não revidar a situação. Repetiu algumas vezes que ficava só. Ou seja, não possuía uma rede que a amparasse e a apoiasse, sinalizando exclusão. Demonstrou ser recusada principalmente nos trabalhos. A entrevistada foi questionada se sabia o motivo, e relatou que não:

Eu sou sempre excluída. Só não sou excluída quando algum professor já me coloca em algum grupo. Se o professor não me coloca eu sou sempre excluída. Estou sempre por último. Estou sempre fora de grupo. (E-3).

Ao ser interrogada sobre o que achava da situação, levantou novamente a formação de grupos:

Eu acho que tem muita panelinha na escola [referindo-se aos grupos formados na faculdade]. Um grupinho aqui que se reúne e só fazem trabalho entre eles. Ninguém mais entra no grupo deles. Se chegar alguém, entrar, ficam fazendo pouco caso. (E-3)

A pressão dos grupos que ridicularizam pessoas durante a apresentação de trabalho é intensa. E-4 relatou que “Já aconteceu casos de pessoas sair chorando lá da frente na hora da apresentação, nesse tempo de curso” (pontuando desde que começou a graduação). E-4 percebeu tratamento diferenciado dos estudantes mais jovens para com os mais velhos. Mencionou preconceito. Alegou que geralmente eram as mesmas pessoas que apresentavam comportamento de ridicularizar colegas que demonstravam alguma dificuldade de apresentar trabalhos.

Como fazia matérias em turmas diversas, narrou que, nas turmas iniciais, com os estudantes mais jovens, a tendência desse tipo de conduta era mais frequente. Na turma original, por ser de alunos mais velhos, relatou cumplicidade e união ao realizar as atividades. Alguns dos estudantes adultos já estavam há muito tempo sem estudar e apresentavam, às vezes, algumas limitações em aprender conteúdos e expô-los. Segundo a entrevistada E-4, isso era motivo para que se transformassem em alvo de manifestações depreciativas. Narrou que às vezes ouvia os “comentários maldosos” (E-4) e até tentava intervir, falando que não podiam ter esse tipo de conduta.

E-2 relatou que esse comportamento dos jovens ocorria pela “falta de experiência de vida e profissional”. Afirmou como algo relacionado à idade dos colegas, à imaturidade natural; não costumava intervir no processo por acreditar que fazia parte do amadurecimento.

A E-5 revelou incômodo com a situação. Os comentários eram feitos pontuando fragilidades, como a dificuldade de falar em público:

Por exemplo, se você tem algum defeito, alguma coisa, as pessoas ficam comentado. Ficam fazendo gracinha. A pessoa começa falar e outros ficam rindo. Esse tipo de coisa. Às vezes você não sabe falar muito bem, as pessoas ficam comentando. (E-5).

Na perspectiva de E-4, tais posturas pioravam a situação, deixando o outro ainda mais constrangido. Segundo essa entrevistada, quanto mais a pessoa ficava inibida, mais sucediam as deprecições, o que sinaliza a desigualdade de poder entre alvo e vítima:

Geralmente é com as mesmas pessoas. E isso ocorre com as apresentações na frente, apresentações de seminários, apresentações de aulas. E com as mesmas pessoas, com aquelas que tem mais dificuldades de falar lá na frente. E quando fazem isso a pessoa que tem dificuldade tende a ficar mais inibido ainda. Ela está sofrendo aquele tipo de deprecição, de chacota lá na frente e ela tende a ficar mais inibida ainda. E aí aumenta mais o nervosismo dela e a deprecição. (E-4).

Apontou ainda que, como estavam em um curso que os formava para serem docentes, deveriam ter preparo relacionado ao respeito às diversidades. Alegou que esse tipo de educação deveria ser ensinado em casa, mas, como isso não acontecia, o ambiente educacional deveria fazê-lo:

Tinha que sair daqui aprendendo a respeitar e aprendendo a transmitir, repassar esse respeito adquirido. (E-4).

Mais ao final da entrevista, questionamos os estudantes sobre o aprendizado acerca do *bullying* na faculdade. Dos 6 entrevistados, 4 informaram que não receberam. Um não respondeu à questão, e outro falou que sim, remetendo ao acolhimento da turma que o recebeu quando entrou na faculdade, momento em que a Assistente Social explicou o que era *bullying*. Ou seja, nesse sentido, percebeu que não tem recebido, e a única vez que recebeu foi quando um profissional da Educação Social o fez.

Quando foram questionados se, na percepção deles, deveria ser contemplado o tema no currículo, todos afirmaram que sim, principalmente pelo fato de se formarem professores, demonstrando consciência de ter que lidar com a temática no ambiente do futuro trabalho.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Um lixo”

(Afirmação de uma entrevistada vítima de *bullying* no Ensino Superior).

A Declaração dos Direitos Humanos é “um dos fundamentos do trabalho social” (WEBER, 2011, p. 85). Nesse sentido, a concepção de ser humano, além da respeitabilidade para com a liberdade, a autonomia e os direitos, comporta a relação com o ambiente pela interação com os outros. Nesse contexto, compreende o trabalho social como *práxis*, ou seja, algo que possibilita criar, com base na perspectiva pedagógica, condições, para que os agentes exerçam novas formas de autonomia, inclusive na área relacional. Essa direção leva a compreender que há uma dimensão educativa do trabalho social, e os Direitos Humanos podem ser utilizados como ferramenta desse trabalho.

Chalita (2008) explana que “educamos e somos educados em todos os espaços sociais” (p. 226) e, para viver em grupo, a civilidade é necessária, é produto da educação. Porém, esse processo é permeado de aspectos positivos e negativos, reproduzidos à medida que se ensina e se aprende. Constitui, portanto, grande desafio “elevar a consciência das pessoas”, a fim de respeitarem regras simples que tornam a convivência social mais respeitosa – comportamentos humanos a partir de pequenos atos como “*bom dia, por favor, obrigada, desculpa-me*” (ibidem).

Viola (2010), citando o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, assegura que “[...] a educação é uma contribuição para criar a cultura universal de direitos humanos que promova a tolerância e a valorização das diversidades” (p. 23). Tal perspectiva demonstra aspectos contrários ao *bullying*, que contraria toda forma de respeito e tolerância à diversidade.

Zenaide (2010) assevera que os desafios colocados pelo Plano para o Ensino Superior são o dever de formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade livre e democrática, que respeita diferenças religiosas, políticas, étnico-raciais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de política, de nacionalidade e outras. Como funções da educação superior, na área da Educação em Direitos Humanos, estão

[...] a democratização e a disseminação do conhecimento; a difusão de valores republicanos e democráticos de modo a gerar cultura e práticas sociais e institucionais; a capacidade de crítica como o exercício necessário para uma convivência democrática; o compromisso com uma cultura que tenha compromisso com o processo de construção de uma cultura que tenha respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e das diversidades culturais como princípios e parâmetros ético-políticos. (ZENAIDE, 2010, p. 66)

Tais funções agregam valores incondicionais à estrutura do sistema educacional superior no que tange à formação dos sujeitos aí inseridos e, conseqüentemente, à prática destes, quando, ao atuarem na sociedade, existir a possibilidade de promover o respeito, a diversidade e a aceitação das diferenças. O ser humano é um ser de totalidade cultural, psíquica, biológica e intelectual. As profissões da área social, como a educação social, propõem formação

profissional que abrange diversos aspectos, não só os do ser humano em si, mas também os do contexto em que ele está inserido:

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado a aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os seres humanos. (MORIN, 2011, p. 16).

O educador social tem a formação pautada nesses valores humanos, e é um profissional alicerçado em diversos conhecimentos das áreas humanas e sociais. Marques (2008) salienta que é preciso educar os seres humanos para a vida. Esse educar para a vida está de acordo com a educação para os Direitos Humanos, pois envolve elementos fundamentais para a dignidade da pessoa humana. O autor afirma que a pessoa precisa cultivar as virtudes, elementos essenciais à ética.

Melo (2011), no trabalho sobre os Territórios de Intervenção Prioritária – TEIPS, assevera que os técnicos sociais desse tipo de escola trabalham com uma característica singular do trabalho, e também com o outro. Em tal percepção, o outro é um ser humano, assim como esses técnicos. Por se tratar do trabalho “com o outro”, demanda ação responsável de intervenção, pautada na dignidade da pessoa humana, na emancipação e na autonomia dos sujeitos (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). Esses elementos aparecem no trabalho desses autores e fundamentam o trabalho do educador social.

Carvalho e Baptista (2004) apresentam vários elementos que coadunam a massificação da educação, as mudanças dos arranjos familiares, e a exclusão social como base para a emergência da educação social e também da escola como espaço de trabalho para esse profissional. A educação superior também poderá ter contributos do trabalho desse profissional, que, embora não seja professor de determinada disciplina, pode ser “professor da vida”, contexto defendido e traduzido como importante hoje para a sociedade, segundo Marques (2008).

Portanto, nas estratégias de trabalho apresentadas por Carvalho e Baptista (2004), não há receita única para o trabalho do educador social, pois sua formação é complexa e exige percepção aguçada da realidade de intervenção que o cerca:

A formação das competências de um(a) educador(a) social exige, em conformidade, uma sólida preparação em alguns dos domínios das ciências da educação, em íntima conjugação com o estudo dos comportamentos individuais e coletivos, e uma sólida cultura geral. Estes vectores deverão alicerçar, no seu conjunto, as capacidades de interpretação e avaliação das atitudes de exercício pragmático da solidariedade interpessoal e de interpelação crítica e criativa das políticas e das práticas sociais, protagonizadas pelas sociedades e pelas pessoas (Carvalho; Baptista, 2004, p. 25).

Essas prerrogativas profissionais são percebidas na conclusão do estudo, quando Melo (2013) fala da qualidade da formação dos técnicos e da capacidade das redes que conseguem estabelecer com a comunidade. Isso leva a concluir que a intervenção nas competências de ci-

validade dos graduandos que estão na licenciatura, para serem futuros professores de Biologia, remete à compreensão da realidade e também ao pensamento não só do que são hoje, mas também do que serão amanhã, sujeitos de sua história, com foco no trabalho do educador social (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

Diante das contribuições de Marta *et al* (2013), quando problematizamos o *bullying* como existente nas instituições de Ensino Superior, compreendemos que ele afronta a dignidade da pessoa humana. Assim, a Educação em Direitos Humanos se estabelece como espaço privilegiado de ações para intervenções dessa natureza, quando alguém é impedido de agir com liberdade só porque o outro não gosta, tendo a liberdade cerceada e a voz calada. A teoria estudada demonstra que o *bullying* tem essa capacidade de calar o outro. A educação é o lugar de a pessoa se estabelecer como cidadão para a vida. Quando ela fracassa nessa premissa, principalmente no caso do *bullying*, acaba se tornando o veículo para a promoção dessa forma de violência, calando o outro no lugar onde ele deveria ter a oportunidade de se expressar sem ser rechaçado.

O desafio é fazer do ambiente educacional lugar propício para ensinamentos éticos promotores de cidadania e, sobretudo, vencer paradigmas que muitas vezes não valorizam aspectos da educação informal. A educação brasileira fundamentada na estrutura da elite agia com expulsão e exclusão para com o estudante que não tinha a conduta socialmente aceita, fazendo com que ele desistisse do espaço para o qual “não” estava “apto”. Assim, a escola não apenas formava, mas também selecionava indivíduos moralmente aceitos. Consequentemente, a parte da população que vivia as mazelas das desigualdades sociais era excluída (CARVALHO, 2004).

Em tal contexto, a indagação é saber que tipo de educação defender, quais valores defender. A Constituição Federal aponta caminhos: solidariedade, liberdade, direitos sociais (CARVALHO, 2004). Então, se a escola usar esses caminhos como instrumentos de Educação em Direitos Humanos, apoiada nas ferramentas da Educação Social, entre elas a intervenção, os conflitos instalados poderão ser problematizados e trabalhados coletivamente.

Para Capul e Lemay (2006), não há como ter educação sem pensar a dimensão moral do ser humano. As regras e as condutas embasando as ações humanas podem servir à educação ou, em nome dela, violar o ser humano. Assim, chamam a atenção para refletir sobre a ética na dimensão da intervenção do educador social como alguém que ajuda “o outro a construir a ‘sua’ visão do que poderá ser, a despeito da transformação de sua existência” (p. 152).

Do mesmo modo, outros desafios estarão instalados, como implementar uma proposta de Educação em Direitos Humanos com elementos da Educação Social em um contexto de educação formal e tradicional como é a superior. “[...] a educação social demarca-se da educação em geral, e sobretudo da educação escolar, pelo carácter não formal de uma intervenção direcionada para todas as pessoas, independentemente da sua situação na vida” (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 83).

A pretensão por essa educação tem objetivos definidos que remetem à prática, à ação e à intervenção. Formar organizações, lideranças comunitárias, grupos de leitura e de crítica pode proporcionar o diálogo entre o saber formal e o informal. Nessa diretriz, é recomendável instrumentar diversos grupos sociais: ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência, migrantes, refugiados, assentados, entre outros (CARBONARI, 2010).

Intervir abrange inspiração para agir, mediar e fazer. As formas para alcançar isso são inúmeras. Além de decidir que tipo de intervenção, é necessário compreender quais são os elementos que definem a escolha e a forma de executá-la. A escolha está sujeita a intervenções externas (instituição, equipe, orçamento); porém, prevalece a autonomia do profissional. A eleição da alternativa ocorrerá a partir da situação em que o trabalho social e os utentes estão presenciando; por isso, a necessidade do diagnóstico social, o qual envolve “o fazer e como fazer” (ROBERTIS, 2007, p. 138):

Definido como um saber teórico-prático alicerçado numa cultura de exigência científica, técnica, artística e filosófica, o saber pedagógico apoia-se num diálogo reflexivo com a realidade, permitindo a construção de esquemas de acção que podemos designar modelos de intervenção. Estes modelos, ou esquemas, funcionam como quadros de análise estruturantes das redes de significados que emergem das interações humanas desenvolvidas numa determinada conjuntura situacional. Não existem, portanto, modelos de intervenção válidos e estáticos. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 63).

A posição do profissional deve partir de escolhas éticas. Os elementos envolvidos nessa escolha serão os utentes, as legislações, a instituição vinculada, a deontologia e as convenções internacionais de Direitos Humanos, subsídios em constante mudança (ROBERTIS, 2007). Esse cuidado surge da importância de evitar os erros do passado, pois violências foram cometidas como se fossem benefício para a educação. Não há como trabalhar com educação sem agir na concepção moral de um indivíduo e nos preceitos que a norteiam. (CAPUL; LEMAY, 2003).

Se o *bullying* no Ensino Superior é, então, afronta à dignidade da pessoa humana (MARTA *et al* 2013), a intervenção é inerente à Educação Social (CAPUL; LEMAY, 2003), (BANKS; NORH, 2008), (CARVALHO; BAPTISTA, 2004), (GRACIANI, 2014) e permeada por fatores que envolvem inclusive as convenções internacionais de Direitos Humanos (ROBERTIS, 2007); educar abrange compromisso ético com o outro na perspectiva de pensar em promovê-lo como ser humano (CAPUL; LEMAY 2003), do que podemos inferir que é possível usar a Educação em Direitos Humanos como instrumento de intervenção contra o *bullying* no Ensino Superior.

A intervenção é marcada pela alteração e pela modificação a partir das questões interiores, exteriores e das consequências que delas podem advir. No âmbito interno, estão os atores envolvidos e a potência que colocam para que a intervenção aconteça. No exterior, estão as questões econômicas, culturais e estruturais. Nesse sentido, a intervenção é coletiva, histórica e social. Ela pode, então, possibilitar inovações nos relacionamentos, nas estruturas e também nas subjetividades. As mudanças provocadas por ela têm como base a metodologia compreensiva. As modificações oriundas da intervenção podem incidir nas pessoas, alterando subjetividades, promovendo capacidades, novas atitudes e valores. Nas instituições, as modificações

podem se dar com a aquisição de inovações técnicas e com as “relações com o meio” (p. 59). Para a intervenção, são válidas as experiências dos indivíduos (MINAYO, 2014).

Os documentos normativos que orientam o Ensino Superior colocam-no como espaço de emancipação humana e de socialização do conhecimento. Questionamos a responsabilidade coletiva de profissionais da educação que, inseridos nesse meio, podem tanto conduzir o ser humano para cumprir os propósitos humanos da educação superior, como formar pessoas que não têm respeito pelo outro e perpetuam essa prática. Isso às vezes ocorre quando um profissional deprecia outras áreas perante os educandos.

Assim, com a intervenção em Educação em Direitos no Ensino Superior como instrumento de trabalho do Educador Social, acreditamos que é possível contribuir para que os estudantes que vivem o sofrimento de se achar “um lixo” perante o outro, possam conseguir resiliência para transpor esse obstáculo e, dessa forma, constituir relacionamentos saudáveis pautados em dignidade, respeito, solidariedade e generosidade. Pois, como afirma João Ribas (2007), “sem ela é impossível crescermos”.

Referências

- BANKS, S; NOHR, K. **Ética prática para as profissões do trabalho social Porto**: Porto Editora, 2008.
- CAPUL, M; LEMAY, M. **Da Educação à Intervenção Social**. vol. 2. Porto: Porto Editora, 2006.
- CARBONARI, P. C. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 85-109.
- CARVALHO A. D.; BAPTISTA, I. **Educação Social: Fundamentos e Estratégias**. Porto: Porto Editora, 2004.
- CARVALHO. J. S. **Educação, Cidadania e Direitos humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- CHALITA, G. **Pedagogia da amizade**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.
- FERNANDES, L.; SEIXAS S. **Plano Bullying: como apagar o bullying na escola**. Lisboa: Plátano Editora, 2012.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HILL, A.; HILL, M. M. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.
- LANE, S. T. M. Linguagem pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento.**, (orgs.). 8. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1989. p. 32-40.
- LIMA, A.; ALVES de A., **Fenômeno Bullying na universidade**. 2008 Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/fenomeno-bullying-na-universidade-688751.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- MACDONALD, C.; PITTIMAN R. Cyberbullying among college students: **prevalence and demographic differences**. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9 .Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810025413>>. Acesso em: 22 jan. 2015>.

- MARTA, T.; GARCIA, VECCHIATTI, P. *Bullying* nas instituições de ensino superior. **Revista Argumenta**, (18), 261-272, 2013. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/12-18>>. Acesso em 22 jan. 2015.
- MARQUES, R. **Educação social na escola básica**. Livros horizonte, Coleção Biblioteca do Educador: Lisboa, 1997.
- _____. **O livro da nova educação do carácter**. Disponível em: <<http://eraizes.ipsantarem.pt/moodle/>> [Acesso com login e senha].
- MATEUS G. A. P; PINGOELLO, I. (2015) **Ocorrência de bullying no ensino superior**. Revista UNINGÁ Review, vol. 22, n. 3, p. 33-36, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601_074900.pdf>.
- MELO. B. Contributos para a compreensão do “efeito professor TEIP”: proposta de um programa de pesquisa. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto Sociologia, Volume XXI, porto, 2011, p.159-169.
- MELO. B. (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios educativos de intervenção prioritária. In: **Habitar a escola e suas margens: geografias plurais em confronto**, Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013. p 157-168.
- MINAYO, M. C. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Minayo, M. C; Assis, S. G e Souza, E. R. (orgs). Rio de Janeiro: Fiocruz , 2014.
- MIRANDA M. I. F; OLIVEIRA T. R; BARRETO P. D. T; FERRIANI M. G. C; SANTOS M. A. M; NETO D. L. Conduta de acadêmicos em uma universidade da região amazônica frente ao *bullying*. **Revista Enfermagem em Foco**, 2012, p. 114-118. Disponível em: <revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/download/293/155>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. Brasília: Cortez, 2011.
- NETO, A. A. L. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- PEREIRA, S. M. S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010.
- PIQUERAS, C. C. El Acoso sexual em el ámbito académico. Uma aproximacion. **Revista de la Asociación de La Educación**, vol. 6, n. 3, p. 426-440, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/1802419/Downloads/Dialnet-ElAcosoSexualEnElAmbitoAcademicoUnaAproximacion-5144551%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1802419/Downloads/Dialnet-ElAcosoSexualEnElAmbitoAcademicoUnaAproximacion-5144551%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- ROBERTIS, C. **Metodologia da intervenção em trabalho social**. Porto: Porto Editora, 2007.
- SANTOS, R. F. **A influência dos estereótipos no julgamento da veracidade de enunciados**. Dissertação de mestrado, Salvador, Bahia, 2008. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Rogério_Santos.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVA, A; MORGADO, M. **Bullying no ensino superior**: existe?, Revista de Iniciação Científica, vol. 11, n. 3, p. 1-15, 2011. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/1147>>.

- SOARES, M. V. B. Cidadania e Direitos Humanos. In: Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 43-64
- VIEIRA, A. M. S. N. **Educação Social e Mediação Sociocultural**. Porto: Profedições, 2013.
- VIOLA, S. Políticas em educação em Direitos Humanos. In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- WEBER, P. **Dinâmicas e práticas do trabalhador social**. Trad. de Cristina R. Guimarães. Porto: Porto Editora, 2011.
- ZENAIDE, M. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2010.