

# ■ O jovem como sujeito de direitos e a violência nas escolas

*Youth as a subject of rights and violence in schools*

 Márcio Braz Nascimento \*

Recebido em: 2 jun. 2022  
Aprovado em: 8 ago. 2022

**Resumo:** Este artigo visa discutir o fenômeno da violência nas escolas públicas do Distrito Federal perante a perspectiva do jovem da Educação Básica ser sujeito de direitos humanos e possuir uma cultura juvenil. Para tanto, se realizou pesquisa bibliográfica sobre a violência social e urbana como processo presente no meio social e, ainda, se verificou a opinião de 68 estudantes do ensino médio, da rede de ensino do DF, por meio de aplicação de pesquisa opinativa do tipo enquete com questões objetivas e uma subjetiva. O referencial teórico acerca dos direitos humanos e do jovem como sujeito de direitos centra-se na teoria crítica dos direitos humanos. Os resultados de pesquisa, a partir da voz das juventudes de Ensino Médio, apresentam inúmeras causas para o desenvolvimento da violência na escola. Os jovens atribuem, desde os problemas de desajuste psicoemocional, falta de identidade com os valores sociais vigentes, violência urbana e social, escolas pouco democráticas, até ausência de oportunidades para o jovem. Conclui-se que o fenômeno da violência na escola tem forte relação com os valores sociais que formam o jovem. Neste contexto, a escola é aparelho do estado de formação social e cidadã, que pouco tem atraído o jovem como espaço de desenvolvimento de autonomias e formação integral. A violência é, portanto, sinal do adoecimento de uma sociedade competitiva, individualista e materialista, na qual o mérito, a força física e o poder econômico se sobrepõem ao diálogo, à empatia e as relações interculturais nas quais se evidenciam os direitos humanos de forma equânime.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Juventude. Sujeito de direitos. Violência.

**Abstract:** This article aims to discuss the phenomenon of violence in public schools in the Federal District from the perspective of young people in basic education being subjects of human rights and having a youth culture. For that, a bibliographic research was carried out on social and urban violence as a process present in the social environment and, still, the opinion of 68 high school students from the DF teaching network was verified, through the application of opinion research poll type with objective questions and a subjective question. The theoretical framework about human rights and the youth as a subject of rights is centered on the critical theory of human rights. The research results, based on the voice of high school youth, present numerous causes for the development of violence at school. Young people attribute, from problems of psycho-emotional maladjustment, lack of identity with current social values, urban and social violence, undemocratic schools, to the absence of opportunities for young people. It is concluded that the phenomenon of violence at school has a strong relationship with the social values that form the young. In this context, the school is an apparatus of the state of social and citizen formation, which has not attracted young people as a space for the development of autonomies and integral formation. Violence is, therefore, a sign of the illness of a competitive, individualistic and materialist society, in which merit, physical strength and economic power are superimposed on dialogue, empathy and intercultural relations in which human rights are evidenced in a different way equitable.

**Keywords:** Youth. Subject of rights. Violence. High school.

---

\* Márcio Braz Nascimento é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do grupo de pesquisa: GERAJU / ECOE (UnB). Licenciado em Sociologia pela Faculdade ALFA-SP (2015) e Pedagogia pela Faculdade IESA-DF (2012). Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2009). Especialista em Orientação Educacional pelo PRODEESP-DF (2012) e em Educação com ênfase na Diversidade e Cidadania na Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade de Brasília - UnB (2015). Professor, pedagogo e sociólogo em unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: marciobraz.2008@gmail.com

## Introdução

A violência praticada pelos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal nos espaços escolares não surge, espontaneamente, na escola e nos jovens, mas é por eles executada como resultado de uma juventude que espelha os valores e hábitos de uma sociedade capitalista competitiva e excludente (FREIRE, 1994). Nesse cenário, dois aspectos se fazem fundamentais acerca das juventudes de Ensino Médio (NASCIMENTO, 2021). A primeira, relaciona os estudantes como sujeito de direitos humanos, que necessariamente devem construir o sentido de dignidade humana no meio social (MAGENDZO-KOLSTREIN, 2009); e, a segunda, que esses jovens possuem uma cultura juvenil, que é sobrepujada pela escola, como aparelho ideológico do estado, por meio da educação disciplinar no ajuste e, por vezes, na invisibilização das identidades culturais juvenis (NASCIMENTO, 2021).

Noutro sentido, a escola pública brasileira representa ser a maior instituição capaz de formar cidadania e cidadãos com formação ética, crítica e política, e por isso mesmo é o maior espaço público de desenvolvimento político. Escolas democráticas e educação democratizante são capazes de captar e difundir a voz das juventudes (SILVA, 2010).

Se a violência social e urbana não surge nas escolas, então, é fruto do meio social, das relações e interações, além dos processos de socialização das crianças e adolescentes, entre outros, quando atuam como disfunções sociais (COSTA, 2005). A educação familiar como atributo de formação e consolidação da sociedade, também, pode, inadvertidamente, constituir-se em espaço e tempo de desenvolvimento de violências. Assim como, as experiências territoriais, afetivo-emocionais, em grupos juvenis, na conquista por espaço, voz e sentidos, especialmente, no contexto da luta de classes, todos esses podem desenvolver o fenômeno da violência como próprio das sociedades contemporâneas, tornando-se uma questão social ampla e complexa (GUIMARÃES, 2008).

Neste estudo, limitadas as possibilidades de discussão/investigação, cabe questionar como a diversidade de juventudes de ensino médio percebe as diversas violências no espaço escolar e como se propõe, como membros da sociedade, ao seu enfrentamento e superação? Nesse sentido, é objetivo deste estudo discutir o fenômeno da violência nas escolas públicas do Distrito Federal, perante a perspectiva de o jovem da Educação Básica ser sujeito de direitos humanos e possuir ou pertencer a uma cultura juvenil, que clama por liberdade, oportunidade e voz ativa no meio social. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica acerca do fenômeno da violência social e urbana como processo presente no

meio social e na sociedade capitalista moderna e, ainda, se verificou a opinião de 68 estudantes do Ensino Médio, da rede de ensino do DF, por meio de aplicação de pesquisa opinativa, do tipo enquete, com questões objetivas e uma subjetiva.

A relevância do tema de pesquisa evidencia que a relação entre ser jovem, estudante de escola pública e violência urbana são temas de fundamental importância para toda a sociedade brasileira, especialmente, sob a perspectiva de o jovem ser um produto do meio social (COSTA 2005) e esse não ter políticas públicas eficientes e eficazes para a inserção do jovem no mercado de trabalho ou no ensino superior e técnico.

O artigo está, portanto, estruturado em duas partes principais, assim delineadas: na primeira, serão discutidos, de forma breve, a ideia acerca do estudante jovem ser sujeito de direitos humanos, capaz (ou não) de desenvolver e consolidar-se como detentor de dignidade humana na sociedade capitalista, face à identidade e cultura juvenil, e as possíveis causas e efeitos sobre a violência nas escolas; e, na segunda parte, a apresentação, discussão e reflexão acerca da voz do jovem do Ensino Médio, por meio das respostas do questionário de opinião, já que neste estudo se adota a posição política de evidenciar a importância da voz das juventudes, da voz do jovem, também, como atributo de enfrentamento à violência simbólica e pedagógica presente na educação de ensino médio, na qual o jovem é hierarquizado ao ensino, a educação tradicional, ao professor, ao gestor educacional e a própria escola como aparelho ideológico do estado (FOUCAULT, 1986).

## O jovem como sujeito de direitos humanos

Direitos humanos, sob a perspectiva crítica dos direitos humanos, são pensamentos políticos-filosóficos-éticos, referenciados na teoria crítica da Escola de Frankfurt, como alternativa política, de mobilização e de militância, para a superação do direito humano como universal, abstrato e vazio de sentidos (SOUZA, 2016; NASCIMENTO, 2021).

Nessa perspectiva, direitos humanos são bens culturais, provisórios, processuais e passíveis de revisão, já que são originários das lutas sociais, notadamente, de grupos, minorias e movimentos sociais, se tornando a voz dos oprimidos (SOUZA, 2016; FREIRE, 1994), como representação e ideologia de militância e mobilização permanentes para construir o acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça (HERRERA FLORES, 2009a; SANTOS, 2009; GALLARDO, 2014).

O jovem estudante do Ensino Médio, também, deve ser reconhecido social e politicamente como sujeito dotado de direitos humanos. Ser sujeito de direitos humanos, no entanto, significa que, para além da perspectiva

legal, esses jovens precisam, como sujeitos sociais e históricos em desenvolvimento (NASCIMENTO, 2021) participarem ativa e cotidianamente da construção e defesa da própria dignidade humana. A consciência de ser deve resultar na luta social coletiva para salvaguardar direitos, já que dignidade humana pressupõe, sob a perspectiva crítica dos direitos humanos, construção social permanente (SOUSA, 2016; SILVA, 2010).

Nesta perspectiva, as juventudes de ensino médio estão inseridas nas lutas sociais por afirmação de direitos e de identidades, além de cultura juvenil, expressão em ser jovem. Isso significa que o papel da educação escolar formal é a do desenvolvimento de jovens nos diálogos interculturais de direitos humanos, nos quais a dignidade humana em ser jovem corresponde a compreensão e valorização dos direitos juvenis, face as dificuldades e ausências de oportunidades, especialmente, frente ao fenômeno da interseccionalidade social brasileira, que opera de forma conjunta e interseccional, oprimindo e discriminando pessoas, grupos e minorias sociais (HERRERA FLORES, 2009b; SANTOS, 2009; SOUSA, 2016; NASCIMENTO, 2021).

Esses aspectos se relacionam, no universo juvenil, ao contexto das escolas de ensino médio e da presença das juventudes nesses espaços e tempos do saber com: à diversidade cultural humana, as questões de gênero, o racismo, o machismo estrutural, à luta de classes, às questões afetivo-emocionais, às experiências com o *bullying* no espaço-tempo escolar, às questões de formação da identidade juvenil e, sobretudo, às relacionadas as questões de desenvolvimento e orientação sexual. Esse todo complexo compõe as primazias em ser jovem em uma sociedade competitiva, excludente e violenta. Essa complexidade social e cultural remete a efetividade do jovem em ser (desenvolver ou não) as qualidades da própria dignidade humana, com o status de sujeito de direitos humanos, em ações cotidianas e coletivas por direito, já que essa, como primazia da vida, é uma construção cultural e nunca é dada pronto (SIVA, 2010; NASCIMENTO, 2021).

Abraão Madjenzo cunhou o termo *sujeito de direitos*, ainda, na década de 1970, durante o regime militar no Chile (YUSTI, 2009) para designar que, ainda que, para um sujeito social e histórico seja-lhe facultado, pelo direito normativo-jurídico-legal, a premissa da dignidade humana, como legítima a todo ser humano, essa somente poderá ser conquistada por meio da consciência política e da ação política dos embates e lutas sociais contínuos e permanentes (MAGENDZO-KOLSTREIN, 2009). Ser sujeito de direitos é ser constructo de cidadania e de democracia, já que essas são construções sociais constantes, não estão prontas e podem ser retiradas da população

por diferentes ações e esferas políticas (NASCIMENTO, 2019; CARBONARI, 2015).

Portanto, no contexto juvenil, o papel da escola é fundamental na consolidação das vozes das juventudes, como exercício cotidiano de formação cidadã. Escolas democráticas e educação democratizante são os maiores espaços e tempos de formação política no Brasil. Isso significa que a educação pública deve ser espaço e tempo de construção de cidadania ativa, da própria democracia e dos direitos humanos. De forma especial, a escola pública deve ser o instrumento social de formação ética, de e para sujeitos com autonomia crítica e política. Por tudo isto, entende-se que o jovem político é o jovem capaz de pensar, refletir e gerar autonomias de escolhas (SILVA, 2010).

O jovem como sujeito de direitos humanos é, também, um coletivo social juvenil, capaz de desenvolver-se em sua integralidade, como sujeito multidimensional, em necessidades e possibilidades (NASCIMENTO, 2021). Isso significa, experimentar a escola como espaço-tempo de participação democrática, evidenciando a voz dos oprimidos (FREIRE, 1994), à consciência a diversidade, a valorização do direito às diferenças, à geração de oportunidades de aprendizagens, como traço da justiça social, especialmente, para o estudante pobre, negro, suburbano, mulher, gay, indígena, quilombola, deficiente, em desenvolvimento de sonhos e objetivos, projetos de vida diversos, entre outros, no acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça (SÁNCHEZ RUBIO, 2014, NASCIMENTO, 2019). Esses aspectos fundamentam o todo do sentido concreto em ser sujeito de direitos humanos, em processos de emancipação e libertação políticos em um país de grandes e injustas diferenças sociais.

Por fim, a capacidade política do jovem de ensino médio em desenvolver-se e constituir-se sujeito de direitos humanos (CARBONARI, 2015; MAGENDZO-KOLSTREIN, 2004, NASCIMENTO, 2021) relaciona que os espaços de vivência juvenil lhes sejam favoráveis para experimentar a formação e afirmação de identidades, representação e cultura juvenil. Mas, também, que haja espaço e tempo para a voz do jovem no meio social. Por tudo isto, o sentido de democracia e sociedade democrática devem estar presentes, desde a formação e trabalho docente, gestor-pedagógico, como também, da relação que a escola tem com os próprios direitos humanos e para que essa não seja uma contradição à democracia (SILVA, 2010). Família, escola, igreja, polícia e sociedade, entre outros, formam as juventudes de ensino médio e os casos de violência na educação dizem muito acerca da sociedade capitalista contemporânea mundial, pois os jovens vivenciam e refletem os valores dessa.

## A violência nas escolas públicas

Abramovay e Rua (2004, p. 76) informam que dentre as possíveis causas exógenas para o fenômeno de violência na escola estão: “às questões de gênero, masculinidade e sexismo, à intolerância a orientação sexual diversa, à intolerância racial, às diferenças sociais, às relações disfuncionais na família, às influências da mídia e até a localização da unidade escolar com as questões de bairros vulneráveis”, já que esses podem se relacionar diretamente a contextos diversos de violência urbana.

Ainda, segundo, as autoras, as causas endógenas referenciam: “questões de imaturidade e inconsequência juvenil, o impacto do sistema de punições escolar, não dialógico, a própria banalização da escola na omissão do tratamento efetivo contra os casos de violência e *bullying* e o autoritarismo de professores e gestores” (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 77). Nessas causas internas, também, há de se evidenciar as questões psicoemocionais trazidas das socializações em família e sociedade, além das questões de identidade e experiências como grupo juvenil nos espaços urbanos periféricos contemporâneos (NASCIMENTO, 2021).

A identificação das causas da violência na escola é tarefa complexa, também, porque as unidades escolares possuem uma identidade própria, referenciando a identidade cultural da comunidade a qual a escola pertença. Por isso, o projeto político pedagógico, com o diagnóstico escolar periódico é instrumento fundamental para retratar as características da comunidade escolar, suas necessidades e possibilidades, (SEDF, 2021), notadamente, das juventudes de ensino médio (NASCIMENTO, 2021).

Neste contexto, a vida em uma unidade escolar expressa a vivência das relações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-escola. As regras acerca dos objetivos educacionais devem ser claras e passíveis de (re)construção de forma a tornar a unidade escolar um sólido espaço e tempo de construção coletivo de democracia (GUIMARÃES, 2008; SILVA, 2010). O contrário, torna a escola refém da banalização das violências tão presentes na sociedade capitalista contemporânea de consumo, na qual as crianças e os adolescentes aprendem, desde cedo, que os valores sociais se referenciam: no prazer com o consumo, na vitória, no sucesso, no êxito e na fama, (especialmente, quando os pais terceirizam a educação dos filhos para os programas de TV), nos jogos digitais, nas redes sociais, nas séries das plataformas de *streamings* e nos presentes materiais, entre outros, por vezes, caros e banalizados em consumos extravagantes, assim como nas relações líquidas da contemporaneidade (NASCIMENTO, 2015; BAUMAN, 2000).

Uma primeira proposição acerca das causas da violência entre alunos na escola é a construção de visão

de mundo (valores, crenças, impressões, sentimentos e concepções acerca do mundo em que se vive), oriunda da formação social e cultural do jovem. Essa hipótese relaciona a formação dos diversos estereótipos sociais negativos com ações discriminatórias e violentas às formações de valores nos diversos aparelhos ideológicos do estado, notadamente, na família, na escola, na igreja, na polícia e nos meios sociais, em geral, com os quais o sujeito social se relaciona. Em suma, poder-se-á dizer que os jovens refletem os valores aprendidos na própria sociedade, reproduzindo-os, inclusive inconscientemente como aprendizes sociais (NASCIMENTO, 2021).

A esse respeito, Lima e Pereira (2004, p. 39) informam que: “a articulação entre estereótipos sociais, favoráveis ou desfavoráveis, e sentimentos, de aceitação ou rejeição, dos grupos humanos visados, produz, na ocorrência combinada de crenças e sentimentos positivos, atitudes sociais”. Na convivência humana, quando essas atitudes ou interações humanas forem negativas, há uma grande chance de se efetivarem como um preconceito social. Os preconceitos sociais, no contexto das diversas visões de mundo, como experiências de sujeitos e grupos sociais, podem em certa medida orientar, direcionar, promover e até legitimar, como distorções socioculturais, as diversas violências, especialmente por meio das discriminações sociais.

Os atos de discriminação se cunham nas relações sociais em todos os espaços, evidenciando: “um tratamento injusto, uma forma de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável. Proporcionando a uma coletividade humana ou individual, a pessoas que integram alvos de preconceitos sociais” (LIMA; PEREIRA, 2004, p. 38). Essa relação de desigualdade, hierarquização e até subalternização do sujeito social pode se evidenciar nas relações de seleção e exclusão de alunos, na preterição de colegas e parceiros em trabalhos escolares, mas podem se fixar em outros contextos repetitivos, como nos casos de *bullying*, nas questões de gênero, na homofobia, transfobia e xenofobia, entre outros (NASCIMENTO, 2015).

Neste contexto, o *bullying* na escola se alimenta dos estereótipos negativos e preconceitos sociais, construídos socialmente, e os retroalimentam, como reflexo dos valores socioculturais em vigor. Poder-se-ia explicar que as violências do *bullying* se criam e se recriam socialmente nos espaços de convivência, representando os valores sociais em estereótipos negativos e esses podem se desenvolver, na escola, de forma sistemática como violências diversas: psicológicas, físicas, morais (assédio moral) e sexuais. Esses se tornam, perante a incorreção moral e ética, nas discriminações sociais e essas se perfazem nas diversas violências nas quais alunos são atores ativos e passivos (LIMA; PEREIRA, 2004; NASCIMENTO, 2015).

Nesta discussão, é adotado o conceito da violência do *bullying* no espaço escolar “como todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executado dentro de uma relação desigual de poder”, conforme Guimarães (2008, apud OLWEUS, 1997).

A prática do *bullying* na escola não envolve uma única causa isolada, mas um conjunto de fatores que relacionam a formação sociocultural e, portanto, ética e moral do agressor, mas também, das vítimas, das testemunhas e de como todos se comportam perante o fenômeno da violência nos espaços escolares (FANTE, 2001). Nascimento (2015) afirma que a explicação para os gatilhos de violência envolvem os valores socioculturais aprendidos e vivenciados, mas também, a imaturidade, inconsequência juvenil, desejo de ser aceito pelo grupo social, experiências de violências domésticas e familiares, incapacidade em saber lidar com pressões e frustrações e, sobretudo, as influências da sociedade contemporânea, especialmente, nos aspectos da nutrição de valores pelas mídias e pela banalização da violência na própria sociedade brasileira.

Outra hipótese, por conseguinte, para se justificar os inúmeros casos de violência na escola demonstra que os próprios valores sociais ou a forma como os adultos se relacionam e interagem no meio social é fator agregador às incivildades, hostilidades, à incapacidade em gerenciar as próprias emoções, capacidade em mediar conflitos e resolver situações difíceis por meio do diálogo. Noutro sentido, os jovens podem estar reproduzindo os mesmos valores e ações sociais aprendidos cotidianamente nas práticas sociais e na evidencição midiática de que o Brasil é um país violento, um recordista de mortes por armas de fogo, especialmente, para o grupo de jovens do gênero masculino entre 18 e 24 anos (NASCIMENTO, 2015).

A experiência em ser jovem na sociedade capitalista contemporânea e nos espaços urbanos, quer das periferias ou dos centros, é a de que os jovens são reféns do medo e das diversas violências, como assaltos, estupro, luta de gangues e uso e tráfico de entorpecentes (NASCIMENTO, 2021). Nesse território hostil urbano brasileiro, também, se evidencia que ao jovem cabe aprender a sobreviver sem oportunidades de formação técnica-profissional, inserção no mercado de trabalho e realização plena de seus projetos de vida. O alcance das políticas públicas para o jovem não contempla a diversidade de juventudes do ensino médio e desacredita o jovem como sujeito de direitos humanos (NASCIMENTO, 2019, 2021).

Este contexto complexo e contraditório evidencia que a educação para o jovem precisa ser um tempo e espaço de formação amplo, com aprendizagem

significativa para vida em substituição da educação disciplinar expositiva tradicional (NASCIMENTO, 2021). A esse respeito, seguindo esta linha de análise, Deleuze (1992) informa que uma Sociedade Disciplinada é a que se firmou desde o século XVIII, como meio no qual se confinam os indivíduos como massa homogênea, na família, na escola, fábrica, igreja, exército, polícia, prisão. Nesse tipo de sociedade, os indivíduos são vigiados de um confinamento para o outro, em espaços fechados, vigiados, normatizados, e vivenciado regras, aprendem comportamentos, sobretudo, não questionáveis (COSTA, 2005). Devem aprender alguma coisa, principalmente, a disciplina do meio, quando os jovens da atual sociedade brasileira anseiam em ser grandes transformadores sociais (NASCIMENTO, 2019).

Por tudo isto, o comando de pais e professores, fora do contexto do diálogo e da negociação, se confunde com autoritarismo, além da própria carga de autoritarismo da violência simbólica do processo educacional tradicional, e esse domínio encontra-se em crise, justamente, porque as gerações do final e início do século são dialógicas. Se a educação carece da presença da família na escola, os pais carecem de capacidade de desenvolver relações vívidas de diálogos, empatia e compreensão. Nenhum jovem irá seguir as regras por elas existirem, mas se essas fizerem sentido dentro de uma lógica de aprendizagem para a vida, aprendizagem significativa e política. Poder-se-á afirmar que o convencimento dos jovens se dá mais por uma conversa franca, demonstrando a lógica e os benefícios de determinada escolha, do que pela imposição da ordem pela ordem (NASCIMENTO, 2015).

Júlio Groppa Aquino, em seu artigo *A violência escolar e a crise da autoridade docente* (1998) descreve um cenário crítico da violência interferindo na qualidade de ensino, no rendimento dos alunos e no trabalho dos professores, refletindo a crise da autoridade docente (NASCIMENTO, 2015). E essa é passível de explicação, porque a educação disciplinar tradicional não dialoga com as gerações juvenis, que desejam uma educação multidisciplinar para jovens multidimensionais em necessidades e potencialidades. Poder-se-á afirmar que os jovens estão informando, cotidianamente, que a escola de horários, aulas expositivas, memorização, notas somativas, professores e coordenadores autoritários, entre outros, não faz sentido para jovens *on-line* com o mundo moderno e em desenvolvimento de cidadania global (NASCIMENTO, 2019).

## **A experiência do jovem com a violência do meio social**

Nesta seção, será apresentada a pesquisa de opinião, do tipo enquete com nove questões objetivas e uma

subjetiva. Participaram da pesquisa estudantes de unidade de ensino do Distrito Federal, entre 15 e 18 anos, 32 do gênero masculino e 36 do gênero feminino, do ensino médio.

Na primeira questão, “você já sofreu algum tipo de violência em casa, em família?”, 32 estudantes do gênero masculino responderam: “sim”, 14 ou 45% dos entrevistados, e “não”, 18 ou 55%. Em referência a “quais tipos de violências” teriam sofrido (2ª questão), 12 entrevistados afirmaram “psicológica”; cinco, “física”, e cinco “moral”.

Nessa 1ª questão, também, 36 estudantes do gênero feminino responderam: “sim”, 11 ou 30% das entrevistadas e “não”, 25 ou 70%. Em referência ao tipo de violências vivenciadas em família (2ª questão), as estudantes afirmaram: “psicológica”, 11 alunas; “moral”, três; “física”, duas, e uma estudante a “sexual” (Figura 1)

Nestas respostas, ambos os gêneros afirmaram que suas experiências com as diversas expressões de violência, em casa/família, foram sobretudo positivas, pois a maioria dos entrevistados não sofreu violências em família, no entanto, a violência psicológica, para 33 entrevistados, é o tipo de violência vivenciado em casa. Nesse sentido, o quadro no qual um agressor manipula a vítima emocional e psicologicamente por meio de várias chantagens e manejos, como ameaças, constrangimentos, humilhações, isolamentos, vigilâncias, perseguições e insultos pode originar inúmeros outros problemas

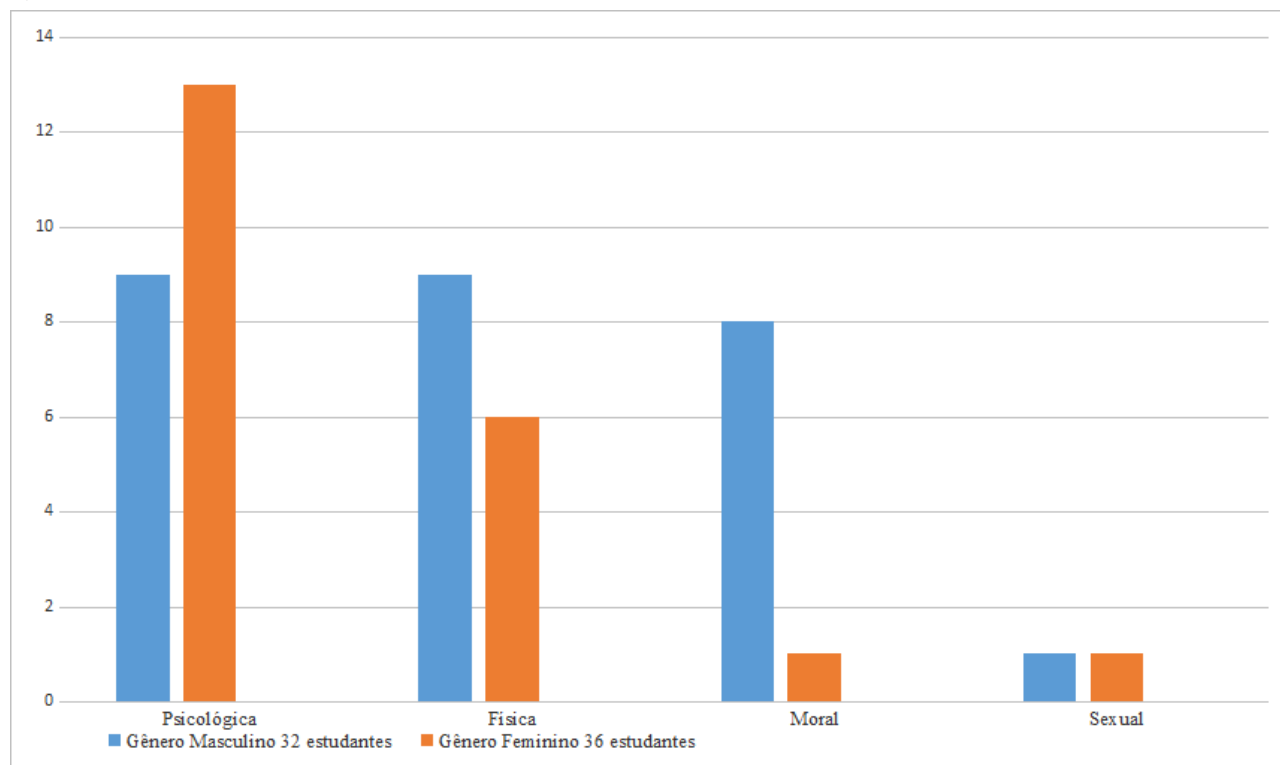
psicoemocionais nos jovens, inclusive desencadear o ciclo de violências físicas no meio social (NASCIMENTO, 2015; GUIMARÃES, 2008).

Na terceira questão, “você já sofreu algum tipo de violência na escola?”, 32 estudantes do gênero masculino responderam: “sim”, 13 ou 41% dos entrevistados, e “não”, 19 ou 59%. Em referência a “quais tipos de violências” teriam sofrido no espaço escolar (4ª questão), nove jovens do gênero masculino afirmaram “psicológica”; nove, “física”; oito, “moral” e um estudante revelou a violência “sexual”.

Nessa 3ª questão, também, 36 estudantes do gênero feminino responderam: “sim”, 16 ou 45% das entrevistadas e “não”, 20 ou 55%. Em referência aos tipos de violências vivenciadas no espaço escolar (4ª questão), as estudantes revelaram: “psicológica”, 13 alunas; “física”, seis; “moral”, uma e “sexual”, um jovem.

Nestas respostas, ambos os gêneros afirmaram, em sua maioria, que não sofreram nenhum tipo de violência na escola, embora 41% dos meninos e 45% das meninas tenham tido experiências com a violência no espaço escolar. Número suficientemente crítico para afirmar que a escola pode ter se tornado um espaço de banalização da violência urbana e social ou reprodução de valores sociais distorcidos (ABRAMOVAY; RUA, 2004; NASCIMENTO, 2015). Nesse cenário, 22 estudantes, de ambos os gêneros, sofreram a violência psicológica, que na educação se forja como assédio

Figura 1 – Percepção dos estudantes sobre as violências sofridas na escola



Fonte: Elaboração do autor.

moral, no qual há a predominância da relação desigual de poder, principalmente, entre educadores e educandos, mas também, por meio do fenômeno do *bullying*. A esse respeito, Guimarães (2008, p. 29), afirma que “a realidade tem demonstrado que em muitos ambientes escolares pode estar se constituindo um laboratório de práticas de violências”, nos quais imperam medidas disciplinares autoritárias, cujo efeito é gerar desprezo pela escola e pelo processo de aprendizagem. A quebra deste ciclo deve se dar pelo compromisso de toda a comunidade escolar, especialmente na construção de um projeto político pedagógico no qual o jovem seja incluído, como protagonista de todo o processo (NASCIMENTO, 2015, 2021).

Na quinta questão, “você já sofreu algum tipo de violência nas ruas”, 32 estudantes do gênero masculino responderam: “sim”, 11 ou 35% dos entrevistados e “não”, 21 ou 65%. Em referência aos tipos de violências sofridos pelos jovens nas ruas (6ª questão), eles revelaram: “psicológica”, seis estudantes; “física”, quatro; “moral”, três e “sexual”, duas jovens.

Nessa 5ª questão, também, 36 estudantes do gênero feminino responderam: “sim”, 11 ou 30% das entrevistadas e “não”, 25 ou 70%. Em referência aos tipos de violências vivenciadas nas ruas (6ª questão), as estudantes responderam: “psicológica”, oito jovens; “moral”, seis; e “sexual”, duas (Figura 2)

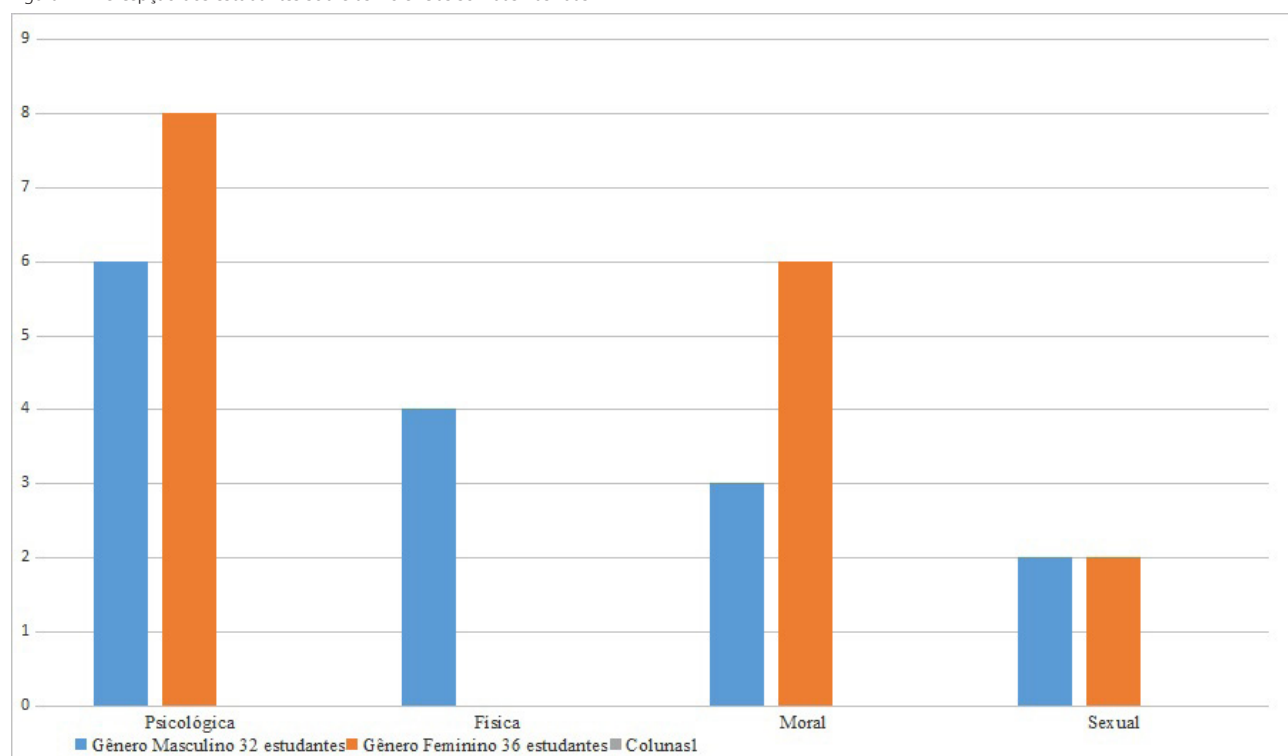
Nestas respostas, os jovens em sua maioria afirmaram

não ter sofrido violência nas ruas, embora 35% das meninas e 30% dos meninos experienciam a violência das ruas. Novamente, dentre os que sofreram violência, 14 estudantes vivenciaram a psicológica. Neste tópico, ainda, destaca-se negativamente a experiência de quatro jovens terem sofrido violência sexual nas ruas. As respostas evidenciam que o espaço urbano, centro e periferia, pode não ser um lugar seguro para o jovem e viver nas cidades causa-lhe medo e inseguranças, pois o assédio moral pode avançar de ameaças, insultos e perseguições para a violência física e sexual (NASCIMENTO, 2015).

A esse respeito, Santos (2003) relaciona que às diversas formas de expressão da violência vivenciadas pelos adolescentes estão às que se relacionam a vida em família e ao meio social, ao tipo de sociedade que somos, tornando-se indissociável do desenvolvimento integral do jovem. O incesso aos direitos básicos, tais como: educação, saúde, lazer, nutrição, oportunidades de crescimento diversos, entre outros, geram as diferenças sociais de forma acentuada no período da juventude, quando os mecanismos do estado deveriam estar acolhendo e formando o jovem de forma multidimensional.

Na sétima questão, quando se nomeia a violência como *bullying*, “você já sofreu *bullying* na escola”, 32 estudantes do gênero masculino responderam: “sim”, 23 ou 72% dos entrevistados, e “não”, 09 ou 28%. Em referência aos tipos de violência do *bullying* sofridos pelos jovens no espaço escolar (Questão 08),

Figura 2 – Percepção dos estudantes sobre as violências sofridas nas ruas



Fonte: Elaboração do autor.

os estudantes revelaram: violência “psicológica”, 14 estudantes; “física”, 11; “moral”, seis e “sexual”, dois jovens.

Nessa 7ª questão, também, 36 estudantes do gênero feminino responderam: “sim”, 23 ou 65% das entrevistadas e “não”, 13 ou 35%. Em referência aos tipos de violência do *bullying* sofridos no espaço escolar (8ª questão), as estudantes revelaram: violência “psicológica”, 12 jovens; “física”, oito e “moral”, seis.

Nestas respostas, quando se nomeia a violência na escola como o fenômeno do *bullying*, 72% dos meninos e 65% das meninas sofreram *bullying* na escola. Dentre as violências sofridas, destacaram-se, em ambos os gêneros, para 26 jovens, a psicológica e 19, a física. Dois jovens do gênero masculino, ainda, afirmaram o *bullying* atuando como violência sexual no interior da escola (Figura 3).

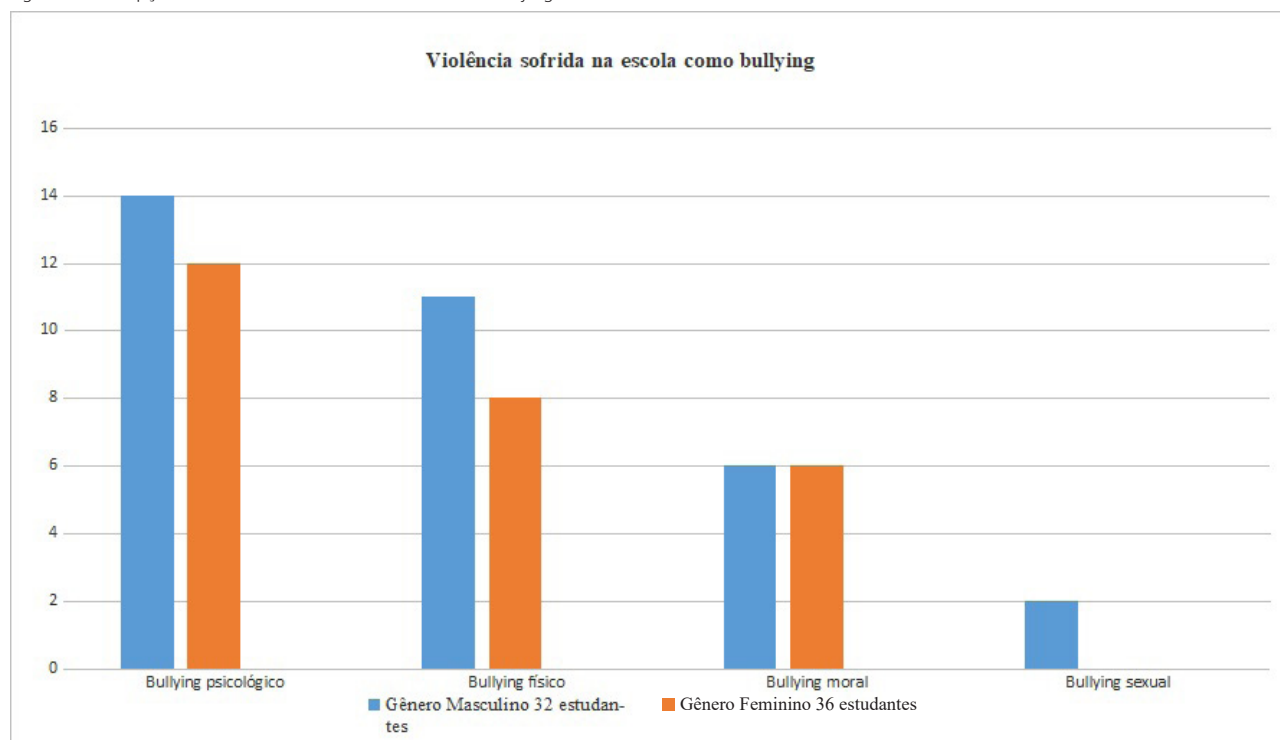
Falar de *bullying* não pode ser uma moda, voga passageira, no processo de ensino e aprendizagem, pois como processo de assédio moral, as suas formas se renovam com as novas gerações de estudantes, destacando-se o *ciberbullying*. A esse respeito, Guimarães (2008) afirma que, ainda, há a predominância de meninos nas agressões físicas e nos xingamentos, apelidos, zoações e perseguições verbais e visuais, no entanto, os departamentos disciplinares das escolas têm registrado o aumento de casos envolvendo meninas, inclusive com brigas e formação de gangues por parte do gênero feminino (FANTE, 2001; NASCIMENTO, 2015).

Nesse cenário, vítimas e agressores e, por vezes, plateia podem apresentar diferentes graus de insegurança e ansiedade, além, da incapacidade em aceitar e respeitar o outro, na possibilidade de convívio pacífico com o direito às diferenças. No ensino médio, a superação do fenômeno do *bullying* na escola deve ser encontrado com a ajuda dos próprios estudantes, na formação de um sujeito político participante, na geração das autorresponsabilidades, elaboração de projetos de vida com propósitos cidadãos e na experiência em ser um sujeito social e histórico pensante (NASCIMENTO, 2019, 2021).

A nona questão, única subjetiva, perguntou aos entrevistados: “em sua opinião, por que o adolescente/jovem pratica violência na escola?”. Das respostas dos 32 estudantes do gênero masculino, três ideias se sobressaíram como representativas do grupo pesquisado. São estas: a) “O jovem pratica violência no espaço escolar como reflexo da violência por ele vivenciada em casa, em família, mas também, nas ruas”; b) “O jovem teria uma falha de caráter, vivenciando valores invertidos aos ensinados na escola e na família” e c) “O jovem não teria rumo na vida, por isso a violência seria a expressão da falta de propósitos”.

Nessa 9ª questão, subjetiva, as 36 estudantes, apresentaram quatro ideias principais. São estas: a) “O jovem estudante seria imaturo para lidar com as adversidades da vida adulta e agiria sempre de forma infantil e agressiva”; b) “O jovem seria o resultado das suas

Figura 3 – Percepção dos estudantes sobre a violência como bullying.



Fonte: Elaboração do autor.



relações pessoais, familiares e sociais e a violência representaria seus problemas psicológicos e afetivos”; c) “O jovem não possuiria capacidade de autoconhecimento e por isso não conceberia, ainda, um projeto de vida produtivo e responsável” e d) “O jovem desestruturado precisaria mostrar superioridade por meio da violência, pois não saberia dialogar e ter empatia pelo outro. O machismo seria a base dessa violência”.

A percepção dos jovens de ensino médio revela uma consonância com os estudos e pesquisas que procuram investigar as causas e efeitos da violência na escola e na educação. Segundo Guimarães (2008), há uma multiplicidade de fatores relacionados aos atos de violência, tornando difícil isolar uma ou mais causas, já que cada uma se conjuga com várias outras explicações de situações concretas (CERQUEIRA, 2021).

As respostas subjetivas dos jovens, de ambos os gêneros, no entanto, evidenciaram que ao fenômeno da violência na escola se associam grupos de jovens, que vivenciando os valores sociais machistas, exercitam um poder de gênero nos espaços escolares, desenvolvendo casos de assédio moral e *bullying* nos demais estudantes; assim como, a prática dos atos de violência estão relacionados aos problemas psicoemocionais e afetivos dos estudantes, que refletem a violência vivenciada em suas experiências familiares e cotidianas, mas também, há uma notável incapacidade em gerar e gerenciar projetos de vida produtivos e positivos em meio

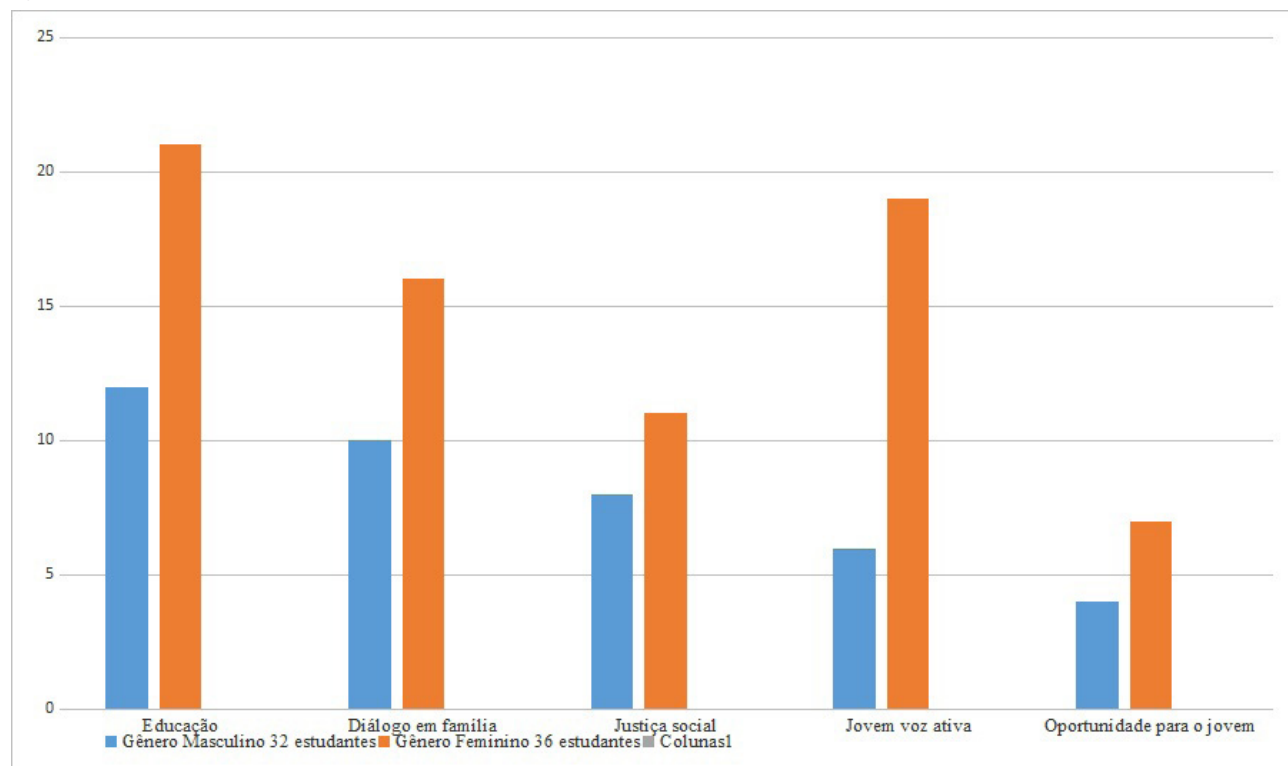
as poucas oportunidades para os jovens ou a completa ausência de oportunidades. Aos problemas apontados pelos jovens, também, devem ser associadas às questões sociais, de gênero, identidade, sexualidade, cor/raça/etnia, origem, orientação sexual, entre outros, que podem tornar a experiência do jovem na escola sofrível e frustrante (NASCIMENTO, 2015, 2021).

Na décima questão, perante o questionamento: “em sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir a violência dos estudantes na escola?”, os 32 estudantes do gênero masculino selecionaram as seguintes respostas: “Educação”, 12 jovens; “diálogo em família”, dez; “justiça social”, oito; “jovem ter voz ativa”, seis; “oportunidades para o jovem”, quatro; “colégios militares”, um e “espiritualidade religiosa”, um estudante.

Nessa 10ª questão, também, 36 estudantes do gênero feminino responderam: “Educação”, 21 jovens; “jovem ter voz ativa”, 19; “diálogo em família”, 16; “justiça social”, 11; “oportunidades para o jovem”, sete; “colégios militares”, quatro e “campanhas de conscientização”, um estudante (Figura 4).

As soluções apontadas pelos jovens, de ambos os gêneros, evidenciam que uma educação de qualidade e democrática (SILVA, 2010) é o meio mais eficaz e eficiente de enfrentamento e superação da violência na escola, assim como oportunizar que a voz do jovem seja ativa na escola, seguido do necessário diálogo em família, oportunidades para o jovem na sociedade e justiça social.

Figura 4 – Percepção dos estudantes sobre como diminuir a violência na escola



Fonte: Elaboração do autor.

A percepção juvenil alinha-se a ideia de que o jovem não é, ainda, reconhecido como sujeito de direitos humanos (NASCIMENTO, 2021), na prática, já que o sentimento de dignidade humana é violado, quer pela educação de má qualidade ou por escolas antidemocráticas, ou ainda, pela incapacidade da sociedade em ouvir o que o jovem tem a dizer, principalmente, quando a família e a escola são tempos e espaços que não privilegiam o diálogo de iguais. Ser um sujeito de direitos, neste sentido, é ter acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça e a lei do mérito brasileiro amplia as injustiças sociais, quando afirma que todos são iguais em direitos e deveres, mas essa cidadania de papel não gera igualdade social, tão pouco diálogos e experiências interculturais, nas quais os benefícios do direito e da justiça são sentidos e vivenciados de forma equânime por todas as culturas, grupos e minorias sociais (HERRERA FLORES, 2009a; SANTOS, 2009; SOUSA, 2016).

A lei do mérito brasileiro, portanto, dispõe aos jovens de ensino médio que todos sejam iguais, em desenvolvimento e crescimento, negando na educação o direito as diferenças e a formação de identidades culturais próprias ou valorização da cultura juvenil como rica de saberes e sentidos (NASCIMENTO, 2021). Afirmar que todos os jovens de ensino médio têm as mesmas condições no processo de aprendizagem é por si só uma das mais cruéis violências simbólicas da educação, assim como é um mito negar que, ainda hoje, o negro, a mulher, o gay, o deficiente, o periférico, o pobre ou o diferente estão seguros nas escolas e isentos dos preconceitos e das discriminações, dos próprios colegas de escola, de professores, coordenadores e gestores educacionais, entre outros. Perante a lei brasileira do mérito, dos estereótipos negativos, preconceitos e exclusões, os desalentados e oprimidos (FREIRE, 1994) permanecem em silencioso sofrimento, recondicionando-se ao status de sujeito social histórico sem direitos e voz (NASCIMENTO, 2021).

A ação educacional, neste contexto, deveria ser um processo de recepção e desenvolvimento de valores que tornasse, sobretudo, o estudante um sujeito político pensante, ético, crítico e emancipado (SILVA, 2010), no entanto, o modelo competitivo meritocrático de educação fornece elementos para que valores sociais invertidos influenciem e desenvolvam nos jovens visões de mundo centradamente capitalistas em supremacias de poder econômico. Perante o forjado padrão social capitalista ocidental, ou seja, ser homem, branco, cristão, heterossexual, classe média, de família bem estruturada, o Brasil real da diversidade tem muitas outras cores, sexos, religiões, sentidos, ideais e identidades culturais (LIMA; PEREIRA, 2004; NASCIMENTO, 2015).

Afinal, a violência não nasce no jovem da escola pública e as juventudes de ensino médio estão refletindo

a sociedade com seus valores construídos e reconstruídos nas últimas décadas. Na ordem social brasileira, há uma microfísica do poder (FOUCAUT, 1986), desde as escolas, as famílias, as relações e as instituições sociais, entre outros, que estabelecem as relações de poder, que podem se evidenciar como legitimadas pelos estereótipos negativos, preconceitos e discriminações. Esses dão base para as expressões de violência no meio social.

Isso significa que a escola pública, a maior instituição brasileira de formação ética e política, pertence a comunidade local e deve ser para a sociedade um lugar no qual a família esteja presente, em processos de construção coletivo de cidadania (SILVA, 2010). Se não há escola sem professor, não pode haver aprendizagem sem estudantes. Por fim, isso significa que os jovens têm na educação de ensino médio uma formação ampla e multidimensional, não somente, para o acesso ao ensino superior, formação técnica-profissional ou mercado de trabalho. O ensino médio é tempo e espaço de ressignificação da dignidade humana juvenil e escola para a vida (NASCIMENTO, 2021).

## Considerações finais

Este estudo evidenciou que as juventudes de ensino médio percebem as diversas violências como próprias da sociedade e na qual o jovem, ainda, não é percebido como sujeito de direitos humanos. O fenômeno de violência nos espaços escolares demonstra, sobretudo, que esse é um problema social, devendo envolver no seu enfrentamento e superação, um coletivo de diálogos entre jovens, pais, professores e autoridades do estado, sob a perspectiva de que o estudante jovem também sofre com as diversas forças atuantes das opressões sociais.

A violência é, portanto, um fenômeno social que perpassa, também, o da interseccionalidade, na qual o jovem, de maneira geral, mas também, o sujeito social negro, mulher, gay, pobre, periférico, jovem com deficiência, imigrante, altas habilidades, entre outros, sofre diversas forças opressivas, atuando de forma interseccional e concomitante sobre sua dignidade humana. Nesse sentido, e especialmente na sociedade capitalista contemporânea, ter dignidade humana é um atributo abstrato, que carece das lutas sociais coletivas permanentes, para que o sentido de dignidade humana seja o de acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça no desenvolvimento democrático.

Jovens como sujeitos sociais históricos, são, notadamente, capazes em construir um novo sentido de dignidade humana, na qual a voz das juventudes de ensino médio expressem a cultura juvenil por liberdade de expressão, de escolha e na evidenciação de que a juventude é um período de grande produtividade

humana na construção de sonhos e objetivos, se toda a sociedade compreender que o estudante jovem não é a origem das diversas violências, mas o sujeito social que as sofre de diversas formas e em importantes espaços e tempos sociais, desde as socializações primárias e secundárias.

O papel da escola no enfrentamento do fenômeno da violência urbana e social deve ser pautado na formação de sujeitos históricos críticos pensantes e na educação

de diálogos. Família e escola devem se tornar espaços e tempos nos quais os jovens de ensino médio encontrem sentidos, por meio de uma cultura de conversações, na formação de um sujeito histórico pensante e capaz de contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, a escola precisa se tornar um tempo e espaço no qual o aluno se torne um estudante capaz de pensar, criar, construir e reconstruir ideias, apaixonado pelas diversas ciências. ■

## Referências

- ABROMAVAY, M.; RUA, M. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial; USAID – Fundação Ford, 2004.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. (art.) 1998. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, dezembro/98, Unicamp: Campinas, SP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/McscGNZXgMDPNzVCsf5rZ8D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mai.2022.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.
- CARBONARI, P. C. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. In: Bittar, E. C. B. (org.). **Direitos Humanos no Século XXI: cenários de tensão**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense [com ANDHEP e SEDH], 2009. v. 1, p. 140-151. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari\\_edh\\_reflexao\\_conceitual.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- CARBONARI, P. C. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3647](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3647)>. Acesso em: 07 mar. 2019.
- CERQUEIRA, D. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Inclui Bibliografia.
- COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Vozes: São Paulo, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GALLARDO, H. **Teoria Crítica: Matriz e Possibilidades de Direitos Humanos**. 2. ed. Tradução Patrícia Fernandes. Editora Unesp: São Paulo, 2014.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as Sociedades de controle. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUIMARÃES, A. **O orientador educacional frente ao fenômeno bullying – um estudo nas escolas particulares do Plano Piloto**. Brasília. DF: Programa de Pós-Graduação da UCB, Tese de doutorado. 2008,
- HERRERA FLORES, J. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009a.
- HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009b.
- LIMA; PEREIRA. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. (org.) – Salvador: EDUFBA, 2004.
- MAGENDZO-KOLSTREIN, A. **Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: Lom Ediciones, 2004.
- MAGENDZO-KOLSTREIN, A. (Ed.). **Pensamiento e ideas fuerza en la educación en derechos humanos em Iberoamérica**. Santiago: UNESCO / OIE / Editorial SM, 2009. Disponível em: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>. Acesso em: 07 mar.
- NASCIMENTO, M.B. **Jovens de ensino médio em tempo integral e educação em direitos humanos: a (trans) formação de sujeito de direitos**. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

- NASCIMENTO, M.B. A disciplina de direitos humanos no ensino médio em tempo integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 6, n. 3, p. 71-82, 2019.
- NASCIMENTO, M.B. **Ciclo de debate e formação na EJA**: enfrentando a violência (física e moral) na escola. 2015. Monografia: projeto de intervenção local – PIL. (Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SANTOS, B. S. Direitos Humanos o desafio da Interculturalidade. **Revista de Direitos Humanos**, Brasília, n. 02, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- SANTOS, B.S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÁNCHEZ RUBIO, D. Derechos humanos Instituyentes, luchas sociales y acciones cotidianas. **Revista Jurídica ESMP-SP**, v. 6, 2014. Disponível em: <[https://es.mpsp.mp.br/revista\\_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/236/94](https://es.mpsp.mp.br/revista_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/236/94)>. Acesso em: 05 abr. 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Novo Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2021.
- SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUSA, N. H. B. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: SOUSA JÚNIOR, J. G.; ZANETI, I.; PULINO, L.; SOUSA, N. H. B. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- YUSTI, M. R. **Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia** (monografia). Bogotá: Planeta, 2009.