

## **INTRODUÇÃO**

A aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) é adquirida através de um trabalho voltado para o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva, através do empenho e mediações do professor, em parceria com a escola e a família. Pois, TGD são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida, ou ainda, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipais motoras. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Ensinar a aluno com TGD não é tarefa impossível; é uma tarefa que requer muita criatividade e dedicação, mesmo que a pessoa com essa deficiência estude numa turma regular, que é um direito ele estudar junto com os demais alunos. O que tem dificultado o trabalho de professores com alunos que têm TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento) é a falta de preparação para lidar com alunos com essa deficiência (de todos os profissionais da escola: diretor, coordenador pedagógico, secretário, vigilante, servente e professor);

como também a falta do apoio da família; a falta de recursos didáticos e pedagógicos nas escolas; e Professores desqualificados, mal humorados, sem nenhum compromisso com a educação desses alunos, isso é visto claramente nas salas de aula.

O professor tem que ter uma meta, se o aluno com TGD está na escola, ele vai aprender; buscando sempre o aperfeiçoamento através dos mecanismos que oferecem soluções para esse problema; mesmo que às vezes tenha que parar uma alternativa que julgue certo, mas que não teve êxito, porque a criatividade e a flexibilidade devem fazer parte do ensino de um bom educador.

Os alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento que têm um acompanhamento familiar/clínico e, que são atendidos de forma correta (pedagogicamente, didaticamente e humanamente), enfim, que têm um suporte escolar eficiente, são mais fáceis de lidar e tem muito mais chance de aprender, e de se desenvolver cognitivamente.

## **1. O QUE SÃO TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO?**

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são alterações da tranquilidade ou distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam

manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida, ou ainda, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipais motoras. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011).

Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

Com relação à interação social, crianças com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de movimentarem-se junto das demais crianças. Ações repetitivas são bastante comuns (MARTOS-PÉREZ, 2005).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos. As crianças apresentam seus

interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos, por exemplo (UNESCO, 1994).

Com relação à comunicação verbal, essas crianças podem repetir as falas dos outros, fenômeno conhecido como ecolalia - ou, ainda, comunicar-se por meio de gestos ou com uma entonação mecânica, fazendo uso de jargões (CNE/CEB4, 2009).

O aluno com Transtornos Globais do desenvolvimento deve ter um acompanhamento familiar/clínico e, ser atendido de forma correta (pedagogicamente, didaticamente e humanamente), enfim, ter um suporte escolar eficiente (tratados com respeito, amor e carinho); assim, é mais fácil de lidar e tem muito mais chance de aprender, e de se desenvolver cognitivamente e socialmente.

### **1.1- Como lidar com o TGD na escola?**

O aluno com TGD é um indivíduo carente de um acompanhamento escolar adequado às suas necessidades cognitivas; pois o TGD varia de pessoa para pessoa, há casos quase invisíveis, apenas qualificados diagnosticamente, ou seja, uns têm mais dificuldades de aprender, outros não, aprendem com facilidade e até se destacam em algumas áreas, como Matemática, Artes, Esportes etc. Crianças com transtornos de

desenvolvimento apresentam diferenças e merecem atenção, respeito, compreensão e entendimento, com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes com os pares da mesma faixa etária (PESTANA, 2003).

Estabelecer rotinas em grupo e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento na escola. Boa parte dessas crianças precisa de ajuda na aprendizagem da autorregulação (MEC /SEF/SEESP, 1998).

A escola precisa conhecer os limites do aluno com TGD, criar e executar normas de boa conduta social; e apresentar as atividades do currículo visualmente, ação que ajuda no processo de aprendizagem desses alunos. Fazer ajustes nas atividades sempre que necessário e contar com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Investir em ações positivas, estimular a autonomia e fazer o possível para conquistar a confiança da criança. Os alunos com TGD costumam procurar pessoas que sirvam como 'porto seguro' e encontrar essas pessoas na escola

é fundamental para o desenvolvimento (MEC; SEESP, 2001).

A escola deve colocar ofertas de métodos para a alfabetização, para aprendizagem, porque um aluno insatisfeito agirá contrariado. O aluno não somente aprende, mas repete aquilo que lhe causa prazer. Quando o efeito de uma informação é agradável, ele repete-a; quando é o contrário, não quererá repeti-la, devido o mau gosto, a insatisfação mesmo. É aí que a escola deverá desenvolver projetos interdisciplinares e de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem, interação social e comportamento, pois são áreas que precisam atenção e muita paciência, mesmo que no momento essas crianças não demonstrem aprendizagem, mas com passar do tempo essas aprendizagens podem ser vistas; porque o aluno com TGD consegue aprender, mesmo que seja lento o processo (CARVALHO, 2004).

A escola deve estar de portas abertas e preparada para receber e atender o aluno com TGD para que ele tenha uma boa aprendizagem dos conteúdos seculares, porque a escola é um ambiente que proporciona o desenvolvimento dessa criança. Os rituais da escola funcionam como uma organização interna desse mesmo, tipo, ir ao banheiro, ao bebedouro; chegar no horário; conhecer os nomes dos

coleguinhas e identifica-los; fazer refeição juntos, atividades físicas dentre outras, como garante:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A escola é o meio mais adequado e preparado para o aluno com TGD, pela sua definição e a forma como é organizada, qualificada para o atendimento desse aluno, pena que nem toda escola está preparada para tal missão. Mas diante de qualquer impossibilidade (estrutura física, pedagógica ou cortesia de profissionais), ela deve buscar soluções, seja do Estado, ou até mesmo da União, se for o caso, junto aos órgãos competentes, para ela esteja apta a desenvolver a capacidade cognitiva (aprendizagem) do aluno com TGD. Pois, segundo Jean Piaget (1896 –1980) “a capacidade cognitiva nasce e se desenvolve, não vem pronta.”

## **2. O PROFESSOR E O SUCESSO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TGD**

O professor é um benfeitor da humanidade. É aquele que tem características marcantes, como: agradável, positivo, respeitado, estruturado, organizado, dinâmico e estabelece normas

claras em sala de aula; ora pedindo orientação; é um mediador responsável e que tem domínio de classe e de conteúdo; dá suporte estratégico no desenvolvimento das atividades do aluno, ou seja, quando ele percebe que o aluno está com dificuldade para responder as suas atividades, ele cria a melhor forma possível para que o aluno consiga responder e tenha uma boa aprendizagem (ACKERMAN, 2011); visto que, o aluno com TGD é inquieto, agressivo, desatento e tem dificuldade de raciocinar, em muitos dos casos. Ele deve ser tratado com carinho e muito amor. O professor não pode pressioná-lo, exigir no seu tempo, mas deixa-lo à vontade no que diz respeito à aprendizagem; orientá-lo na medida do possível, no que precisar. .

O professor deve criar estratégias pedagógicas diversificadas para atender o comportamento do indivíduo, implementá-las, monitorar e avaliar seus resultados sistematicamente, reajustar sua prática pedagógica, se for preciso; sempre com orientação, integração do conhecimento e suporte transdisciplinar; estar refletindo:

“Inflexibilidade / apego a rotinas; acolhimento à criança – como? Adaptação progressiva... (importância da antecipação dos fatos); rituais da escola como aprendizagem de organização do meio social real... Intervenções dos colegas – aprendizagens transformadoras de comportamentos. A escola tem se mostrado essencial..., demonstrando

que a exposição ao meio social é condição de desenvolvimento para qualquer ser humano” (MEC/SMECE. UFC, 2010).

Há a urgência de suporte ao professor, com o objetivo de ofertar possibilidades para favorecer o desenvolvimento de uma pessoa com TGD num ambiente adequado com menos restrições e com o máximo de recursos necessários à sua participação ativa e inclusão social, evitando a inadequação das práticas pedagógicas.

Investigadores e associações internacionais apontam, na escola, a ausência de clima pedagógico e de estratégias educacionais individualizadas, além de detectarem atitudes pessimistas, quando não opressivas ou etilistas, em muitos atores do processo ensino-aprendizagem (FONSECA, 2002: 13).

O professor do aluno com TGD não pode sentir-se ou trabalhar sozinho. Ele deve fazer parte de uma rede, que identifique, observe, descreva, registre e avalie para discutir com os profissionais da equipe técnica e diretiva, acompanhar a evolução do caso, também através do encaminhamento para profissionais especializados. Mas, ele precisa, essencialmente, da estrutura institucional sistemática, formal e regularmente disponibilizada na escola e na rede de ensino (MORAIS, 2001).

O professor do aluno com TGD, antes de pensar numa aula tradicional, copiar o livro didático para o aluno, deve criar atividades que levem o aluno a praticar, criar e estudar; propor a melhor forma de mediação do conteúdo; que o aluno seja capaz de pesquisar, estudar para resolver os deveres de casa; formar o aluno para a vida, mas para isso é preciso fazer um diagnóstico do aluno para conhecer o seu desenvolvimento intelectual e, a partir desse pressuposto saber lidar com ele: explorando seus conhecimentos de forma respeitosa e cautelosa (LIBÂNEO, 1994).

#### **4- O QUE É APRENDIZAGEM?**

Aprendizagem é tudo aquilo que fica guardado na mente para sempre; é a qualidade de aprender aquilo que é conduzido, mediado. A capacidade de aprender está no homem, mas o desenvolvimento dessa capacidade está no mestre, que pode ser um professor, um pai, uma mãe, um tio, um amigo ou qualquer outra pessoa com essa missão (PIAGET, 1967).

Aprendizagem requer criatividade, harmonia de conteúdo, objetivos e estratégias; O educador precisa se autoavaliar sempre; vê o que está dando certo e o que dá errado; fazer, refazer, tantas vezes precisar; o educador não é o dono do

saber; nem o dono da verdade. Medo de errar não deve fazer parte do educador; o educador deve ter consciência de que, na vida, tudo o que é feito, passa por vários processos e, nesses processos, estão os erros e os acertos, mesmo que muitas das vezes não sejam visíveis. É uma virtude muito grande do educador, a humildade; o humilde aceita sempre correções, opiniões, conselhos, e mudanças; não pensa no seu próprio bem; é altruísta, mas o arrogante, se acha o dono da verdade e da razão (FREIRE, 2004).

A aprendizagem do aluno com TGD é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos, independente do grau de intelecto de cada um. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Não dá para o educador estacionar no tempo, porque o mundo não para; a cada dia aparece uma nova coisa, uma nova criação; graças às curiosidades daqueles que não se acomodam, querem o melhor, alcançar o alvo, determinado pelas exigências da

sociedade. Enfim, a aprendizagem do aluno com TGD é um processo que requer muita sabedoria, gosto, amor, dedicação e paciência, do professor, escola e família. O apoio (cuidado) da família é de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem desse aluno, como afirma (MARTOS-PÉREZ, 2005: S77):

Os processos de aprendizagem implicam no controle cuidadoso das condições do meio e a disposição de pautas de ensino-aprendizagem que se baseiam em mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento preservados nas pessoas com autismo, como é o caso da aprendizagem operante. O núcleo de tratamento é sempre a aprendizagem. Em algumas condições e casos, pode ser necessário utilizar sistemas de intervenção sobre o meio interno (por exemplo, fármacos) para facilitar que aquele se produza e fazer mais positiva experiência das pessoas autistas.

O aluno com TGD aprende através de atividades educativas lúdicas, criativas e práticas que podem ser desenvolvidas usando recursos didáticos eficazes para o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva, como: jogos educativos, cantinho de leitura, massa de modelar, pinturas, desenhos, colagem, elástico, tangaram, origami, ábaco, material dourado, dama, dominó, xadrez, dado, palito de picolé, dominó silábico, dominó numérico, quebra-cabeça, calculadora, computador, régua, transferidor, compasso, figuras geométricas, rótulos, vídeo, música, teatro,

cinema, paródia etc; e, também, através da repetição de atividades. Visto que os recursos didáticos na aula são essenciais para a elevação da autoestima, a assimilação dos conteúdos, e o estímulo à atenção, pois a aprendizagem do aluno com TGD acontece de uma forma bem mais eficaz quando há estímulo à prática e o bem estar, ou seja, quando ele se sente atraído pela aula (MEC /SEF/SEESP, 1998).

## CONCLUSÃO

A aprendizagem do aluno com TGD é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos, independente do grau de intelecto de cada um. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Não dá para o educador estacionar no tempo, porque o mundo não para; a cada dia aparece uma nova coisa, uma nova criação; graças às curiosidades daqueles que não se acomodam, querem o melhor, alcançar o alvo, determinado pelas exigências da sociedade. Enfim, a aprendizagem do aluno

com TGD é um processo que requer muita sabedoria, gosto, amor, dedicação e paciência, do professor, escola e família. O apoio (cuidado) da família é de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem desse aluno.

A escola deve colocar ofertas de métodos para a alfabetização, para aprendizagem, porque um aluno insatisfeito agirá contrariado. O aluno não somente aprende, mas repete aquilo que lhe causa prazer. Quando o efeito de uma informação é agradável, ele repete-a; quando é o contrário, não quererá repeti-la, devido o mau gosto, a insatisfação mesmo. É aí que a escola deverá desenvolver projetos interdisciplinares e de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem, interação social e comportamento, pois são áreas que precisam atenção e muita paciência, mesmo que no momento essas crianças não demonstrem aprendizagem, mas com passar do tempo essas aprendizagens podem ser vistas; porque o aluno com TGD consegue aprender, mesmo que seja lento o processo.

Portanto, o professor comprometido com a aprendizagem do aluno com TGD deve participar de conferências educativas, simpósios, congressos cursos, palestras e demais formações continuadas que lhe tragam benefícios enriquecedores para a qualificação do seu trabalho e

desenvolvimento da capacidade cognitiva dos seus alunos; e também dizer que eles são capazes de aprender; ter bastante paciência e cautela nas interações e mediações; pois fazer um bom trabalho não é impossível é sacrificial. E, o melhor do que o sacrifício é o gozo de vê o aluno envolvido na aula, e ser um eterno aprendiz.

## REFERÊNCIAS

- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29.ed São Paulo: Paz e Terra, 2004..
- LAROUSSE. *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- LIBÂNÊO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é este?* 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva Com Os Pingos nos Is*. Editora: Meditação, Porto Alegre, 2004.
- PESTANA, André. *Gestão e educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis, RJ: Catedral das letras, 2003.
- CNE/CEB4. Diário Oficial da União. Seção 1, p.17 Brasília, 2009.
- ACKERMAN, Beth. El maestro proactivo. In: *Buena Conducta: Una Guía Práctica Para La Disciplina Efectiva*. Publicaciones ACSI. 2011.
- MARTOS-PÉREZ, J. Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Rev. Neurol.* [online], 2005; vol. 40, (Supl 1): S177-S180.
- FONSECA, V. *Libertar as inteligências: exclusão escolar como processo de exclusão social*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- Revista Nova Escola, edição nº 241, abril de 2011, Brasil





Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## "ABORDANDO O COMBATE AO *BULLYING* SOB UMA PERSPECTIVA JURÍDICA"

*Ivanete Maria da Silva Alves*<sup>1</sup>  
*Eduardo Cabral da Silva*<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo aborda a questão do *bullying* sob uma perspectiva jurídica, explorando a legislação brasileira relacionada ao fenômeno. Reconhecendo o impacto negativo desse comportamento nas vítimas, o estudo visa analisar implicações legais e responsabilidades das instituições escolares e famílias, bem como examinar a judicialização das questões de *bullying*. Este estudo tem como objetivo analisar a legislação brasileira relacionada ao *bullying*, identificando possíveis alternativas à abordagem tradicional de responsabilização civil ou criminal. Pretende-se, assim, contribuir para a compreensão do fenômeno e sua gestão sob uma perspectiva legal. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. A metodologia envolveu a revisão da literatura acadêmica e das fontes legais pertinentes, relacionadas ao *bullying* e à legislação brasileira. Os resultados destacam a importância de uma abordagem jurídica para lidar com o *bullying*, considerando o impacto nas vítimas e os desafios enfrentados, como o silêncio e os mitos associados. A legislação desempenha um papel crucial na promoção de ambientes escolares seguros. Em conclusão, este estudo ressalta a necessidade de uma abordagem jurídica eficaz no combate ao *bullying*, considerando o contexto brasileiro. A legislação pode desempenhar um papel fundamental na prevenção e gestão do *bullying*, desde que seja sensível às particularidades do fenômeno e promova um ambiente de denúncia seguro para as vítimas.

**Palavras-chave:** *Bullying*, legislação, ambiente escolar, perspectiva jurídica, impacto nas vítimas.

---

<sup>1</sup> E-mail: ivanetemarialves@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: edcs.cabral@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é explorar a legislação brasileira relacionada ao fenômeno do *bullying*, analisar as implicações legais e de responsabilidade envolvendo as instituições escolares e as famílias, e examinar o fenômeno da judicialização nas escolas. Além disso, os autores buscam identificar possíveis alternativas à abordagem tradicional de responsabilização civil ou criminal das ações de *bullying* no ambiente escolar. É amplamente reconhecido que o *bullying* entre crianças e adolescentes é uma forma comum de violência, com sérias consequências para o bem-estar e o desenvolvimento desses jovens. Consequentemente, é fundamental abordar essa questão sob a perspectiva dos direitos das crianças e da legislação vigente.

A definição adotada neste estudo para *bullying* segue a abordagem pioneira de Dan Olweus (1978), que descreve o *bullying* como um padrão de comportamento agressivo, físico ou psicológico, em que um aluno ou grupo de alunos direciona ataques repetidos a outro aluno, com a intenção de causar dano. Essa ação negativa e recorrente coloca as vítimas em situações difíceis de resolver por conta própria, resultando em efeitos adversos, como baixa autoestima, ansiedade e até depressão, o que prejudica sua integração

na escola e seu progresso acadêmico. Portanto, artigo visa aprofundar a compreensão dessas questões e fornecer insights sobre como lidar com o *bullying* de maneira mais eficaz dentro do contexto legal.

O fenômeno do *bullying* é amplamente reconhecido como sendo de grande importância, tanto devido ao seu impacto no processo de ensino e aprendizagem quanto às angústias que provoca nos envolvidos.

Uma preocupação importante é o silêncio das vítimas, como destacado por Lopes Neto (2005). Esse silêncio só é quebrado quando a vítima se sente segura e confortável o suficiente para revelar a violência que está sofrendo. Uma vez que uma criança ou adolescente compartilha o sofrimento que está enfrentando de forma sistemática, seja no ambiente escolar ou em outros contextos, como condomínios, clubes ou igrejas, não podemos simplesmente ignorar essa situação.

Ainda enfrentamos desafios, incluindo mitos como "é coisa de criança", "vai passar", "a vítima sairá mais forte dessa experiência", ou até mesmo a preocupação de que "quem denuncia está apenas fofocando" ou "pedir ajuda poderá desapontar os pais". Portanto, é fundamental compreender a legislação relevante relacionada a esse tema e abordar

essas questões de maneira sensível e adequada.

## MÉTODOLOGIA

Neste estudo, a metodologia adotada envolveu uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise documental. Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura acadêmica e das fontes legais pertinentes relacionadas ao *bullying* e à legislação brasileira.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É essencial destacar que, idealmente, o fenômeno do *bullying* não deveria ter espaço, uma vez que a proteção integral à criança e ao adolescente está firmemente garantida em documentos legais de nível internacional e na legislação brasileira. Conforme estabelecido no artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir umas em relação às outras com espírito de fraternidade." Além disso, artigos como o 3, 5 e 7 da DUDH reforçam a importância da vida, liberdade, segurança e igualdade perante a lei. Em 1993, a Convenção de Viena enfatizou a necessidade de incluir a educação em direitos humanos, abrangendo paz,

democracia, desenvolvimento e justiça social, para conscientizar as pessoas sobre a aplicação universal dos direitos humanos.

No âmbito da legislação nacional, a prática do *bullying* viola preceitos constitucionais, com a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 5, protegendo a intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, assegurando o direito à indenização por qualquer dano decorrente de sua violação.

O artigo 227 da Constituição estabelece a obrigação da família, sociedade e Estado de assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, saúde, educação, entre outros, colocando-os a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) complementa essas garantias, assegurando a proteção integral e afirmando que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, exploração, violência, crueldade ou opressão.

Quando o *bullying* ocorre no ambiente escolar, o diálogo inicialmente com professores e a gestão escolar é apropriado, mas em casos em que essa abordagem não surte efeito, a justiça pode ser acionada. O Código Civil Brasileiro estabelece a responsabilidade de reparação de danos causados por atos ilícitos, o que

inclui o *bullying*, de acordo com os artigos 186 e 927. A responsabilidade pode recair sobre o agressor ou a escola, dependendo das circunstâncias. O Código de Defesa do Consumidor também oferece uma base legal para solicitar a reparação de danos, principalmente em escolas particulares. No entanto, a eficácia da Lei 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, é questionável, pois não oferece punições claras para os agressores.

Recentemente, em 2018, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDB) acrescentou dispositivos para promover a conscientização e a cultura de paz nas escolas, visando combater o *bullying*. As leis estaduais e municipais, em geral, regulamentam leis federais existentes e podem variar em sua abordagem ao tema. No entanto, é essencial considerar que, embora haja legislação para lidar com o *bullying*, sua eficácia na prevenção e punição dos agressores ainda é um desafio significativo.

Michel Laub (2015) enfatiza de forma contundente que "a história é triste e repetitiva ao mostrar que leis são ineficazes quando não são apoiadas por uma prática social sólida". Nesse contexto, a judicialização representa o ato de levar questões ao conhecimento do sistema judicial quando não foram adequadamente

resolvidas pelo poder executivo ou legislativo. Silveira (2011) argumenta que várias condições facilitam a judicialização, incluindo a ineficácia das instituições majoritárias, a incapacidade dessas instituições em atender às demandas sociais, a separação dos poderes, o reconhecimento de direitos e a conscientização sobre os meios judiciais.

Embora os direitos educacionais estejam amplamente assegurados na legislação brasileira, a plena realização desses direitos ainda enfrenta desafios significativos (Silveira, 2011). A judicialização das questões escolares ocorre paralelamente à judicialização da política e da saúde, refletindo a crescente busca por intervenções judiciais em várias áreas da sociedade.

A judicialização das relações escolares é uma realidade que ocorre em grande escala, muitas vezes devido à falta de preparo dos atores educacionais para lidar com essa nova demanda e à falta de informação sobre as novas obrigações decorrentes dos instrumentos legais que estabelecem direitos e deveres (Chrispino; Chrispino, 2008). Santomauro (2010) sugere quatro medidas para abordar o *bullying* no ambiente escolar: reconhecer os sinais, fazer um diagnóstico, conversar com as partes envolvidas e encaminhar os casos para instâncias apropriadas. Além disso,

outras providências incluem reuniões com os responsáveis pela vítima e pelo agressor, a busca por encaminhamento profissional para a vítima e o agressor, a separação física de ambos durante as aulas e a consideração de ajustes no horário das aulas.

No entanto, para além dessas medidas individuais e familiares, é crucial promover uma educação integral que valorize a diversidade cultural e étnico-racial. A escola desempenha um papel fundamental na promoção do respeito e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens culturais. É essencial combater a intolerância em relação a toda forma de diversidade humana (Amorim; Eyng, 2019). D'Aurea-Tardelli e Leme (2011) desenvolveram uma figura para ilustrar a inter-relação entre *bullying*, violência, conflitos e indisciplina como fatores na configuração de problemas de convivência no contexto escolar.

Em 1993, por ocasião do cinquentenário da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) designou o Ano Internacional da Tolerância. Na década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sob a égide da ONU, organizou diversos encontros regionais que culminaram com a Conferência Geral da UNESCO em 16 de novembro de 1995,

resultando na publicação da Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância (Fischmann, 2001).

Apesar da existência da DUDH, houve debates significativos sobre o uso do termo "tolerância", acompanhados de críticas. É fundamental não confundir o conceito de "tolerância" com sua aplicação superficial. A DUDH, logo em seu primeiro artigo, define a tolerância como "o respeito, a aceitação e o apreço pela riqueza e diversidade das culturas do nosso mundo, das diferentes formas de expressão e das maneiras de ser humano". Além disso, enfatiza que a tolerância é mais do que um imperativo ético; é uma necessidade política e de justiça (ONU, 1948).

Fischmann (2001, p. 70) destaca que a educação para a tolerância envolve conhecer o outro, especialmente aqueles que vivem de maneira diferente da nossa. O conhecimento é uma ferramenta crucial para superar o medo que gera preconceito e discriminação, promovendo o respeito mútuo e a resolução de conflitos por meio do diálogo.

Em 1993, durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena, foi consolidada a proposta de incorporar a Educação em Direitos Humanos na educação formal e não formal, com o objetivo de promover relações harmoniosas entre comunidades e cultivar o respeito

mútuo e a tolerância. A Educação em Direitos Humanos deve abranger temas como paz, democracia, desenvolvimento e justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos (Viena, 1993).

Costa e Novais (2011) explicam que a Educação em Direitos Humanos busca criar e disseminar uma cultura que empodere grupos vulneráveis ou vítimas de violações de direitos humanos, reconhecendo a igualdade e a dignidade de todas as pessoas como sujeitos de direitos.

No Brasil, em 2017, a Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná promoveu o Seminário de Educação Continuada de Educação em Direitos Humanos – EESEDH/SEED. Esse evento visava fortalecer a formação em Educação em Direitos Humanos na rede estadual de Educação, estabelecendo uma conexão complexa entre currículo, educação e direitos humanos para promover uma cultura de paz e não violência (Silveira *et al.*, 2019).

A Justiça Restaurativa representa uma abordagem para lidar com conflitos e promover a resolução não violenta e consensual da violência. Contribui para a cultura da paz ao enfatizar a reparação de danos e a restauração de relações interpessoais violadas (Araújo, 2010). Esta abordagem tem demonstrado eficácia em

prevenir a violência e reduzir os riscos de vulnerabilidade penal de adolescentes, ao promover a restauração de novas formas de convivência.

No entanto, os programas brasileiros de Justiça Restaurativa nas escolas ainda estão em estágios iniciais de implementação. O "Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola", desenvolvido por Santos e Gomide (2014), teve como objetivo criar, aplicar e avaliar um programa de Justiça Restaurativa em uma escola pública estadual, destacando a importância da aprendizagem moral por meio da experiência, onde os erros podem se tornar oportunidades de crescimento.

Assim, a promoção da tolerância, a educação em direitos humanos e a Justiça Restaurativa são abordagens fundamentais para cultivar uma cultura de respeito, diálogo e paz em ambientes educacionais e sociais.

## CONCLUSÕES

A superação do fenômeno do *bullying* deve ser adotada por todos os membros da comunidade escolar e em outros ambientes onde essa forma de violência possa surgir. É crucial evitar recorrer ao sistema judicial como primeira abordagem, priorizando a prevenção do *bullying* através da promoção da educação para a tolerância, respeito aos direitos

humanos, resolução pacífica de conflitos e justiça restaurativa. Embora existam casos em que a judicialização seja necessária para buscar reparação, isso deve ser uma medida extrema.

Para aprimorar a eficácia das leis relacionadas ao *bullying*, é fundamental que elas forneçam diretrizes mais claras sobre as estratégias mínimas de prevenção que as escolas devem adotar. Políticas públicas devem ser implementadas para garantir a execução das leis, incluindo recursos para campanhas anti-*bullying*, materiais pedagógicos sobre respeito aos direitos humanos e tolerância, formação de professores, envolvimento dos pais e serviços de saúde e educação para apoiar alunos vítimas, agressores e suas famílias.

É importante enfatizar que as ações e projetos de prevenção são mais eficazes do que abordagens punitivas ou criminais, levando-nos a questionar a necessidade de uma legislação criminal específica para o *bullying*. Investir em um ambiente acadêmico que promova o desenvolvimento de cidadãos conscientes, moralmente competentes e empáticos é fundamental, enfocando estratégias que minimizem a necessidade de responsabilização civil ou criminal por comportamentos ameaçadores ou violentos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, C. A. A.; EYNG, A. M. As interfaces entre currículo e a educação em Direitos Humanos. In: BONETI, L. W. *et al.* (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa – PR: Editora UEPG, 2019.

ARAÚJO, A. P. *Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?* Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, A. B. *et al.* *Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa – PR: Editora UEPG, 2019.

BRASIL. *Decreto Lei 2848 de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal Brasileiro, 1940.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente* 1990. Brasília – DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira*. Brasília, 1996.

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

BRASIL. *Lei 13185 de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei Federal n 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art.12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 14. maio 2018.

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

COSTA, A. G. N.; NOVAIS, G. S. Educação em direitos humanos, formação de professores e educação popular: um estudo sobre o programa nacional de Educação em Direitos Humanos. *Revista IDEA*, vol 3, nº 1, p 1-12, ago/dez, 2011.

D'AUREA-TARDELI, D.; LEME, M. I. S. O *Bullying* e outras formas de violências nas escolas. In: D'Aurea-Tardeli & Paula, F.V. *O cotidiano da Escola: as novas demandas educacionais*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FISCHMANN, R. Educação, Direitos Humanos, tolerância e paz. *Paidéia*, 20 (11), 67-77, 2001.

JOTZ, M. E. V. *O Combate à intimidação sistemática sob a tutela da constituição federal: "Bullying" é questão de direito,*

2016. Disponível em: <[http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/maria\\_jotz\\_2016\\_2.pdf](http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2017/03/maria_jotz_2016_2.pdf)>. Acesso em 14 de set. de 2023.

LOPES NETO, A. A. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(sup 5): S164-172, 2005.

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

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral da ONU. Nova Iorque, 1948.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em 14 de set. de 2023.

SANTOMAURO, B. Violência virtual. In: *Revista Nova Escola*, XXV, n. 233, p. 66-73, 2010.

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





Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## UMA DISCUSSÃO SOBRE O CHAT GPT E O PROFESSOR

*Betijane Soares de Barros<sup>1</sup>*

*Cleidejane Soares de Barros<sup>2</sup>*

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli<sup>3</sup>*

*Eduardo Cabral da Silva<sup>4</sup>*

*Maria Goretti Fernandes<sup>5</sup>*

### RESUMO

Aborda o modelo de linguagem GPT, com foco em sua metodologia e conclusão. O Chat GPT utiliza técnicas avançadas de processamento de linguagem natural para gerar texto e fornecer respostas baseadas em contexto. O objetivo desse trabalho é fornecer informações sobre Chat GPT para toda sociedade. A metodologia utilizada à pesquisa bibliográfica. Assim podemos concluir que o Chat GPT demonstrou habilidades impressionantes na geração de texto e processamento de linguagem natural. Ele é capaz de gerar respostas coerentes e relevantes em uma variedade de contextos, fornecendo informações e recursos úteis. No entanto, o Chat também possui limitações, como a falta de compreensão completa do contexto e a possibilidade de gerar respostas imprecisas. Portanto, embora seja uma ferramenta poderosa, é importante usá-lo com cautela e considerar suas limitações ao aplicá-lo em diferentes áreas, como educação, atendimento ao cliente e pesquisa.

**Palavras-chaves:** Chat GPT. Professor. Inteligência. Virtual.

---

<sup>1</sup> E-mail:bj-sb@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: dr.csbarros@hotmail.com

<sup>3</sup> E-mail: deadoutorado@hotmail.com

<sup>4</sup> E-mail: Edcs.cabral@gmail.com

<sup>5</sup> E-mail: profadragoretti@gmail.com