

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM

**LEIS *ANTIBULLYING*: IR ALÉM DE VIGIAR E PUNIR – A EFETIVAÇÃO DE
PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA.**

CURITIBA

2017

CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM

LEIS *ANTIBULLYING*: IR ALÉM DE VIGIAR E PUNIR – A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA.

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito final à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Amorim, Cloves Antonio de Amíssis
A524L Leis *antibullying* : ir além de vigiar e punir : a efetivação de práticas sociais
2017 na escola / Cloves Antonio de Amíssis Amorim ; orientadora: Ana Maria Eyng.
– 2017.
170 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2017
Bibliografia: f. 145-170

1. Assédio nas escolas – Prevenção. 2. Violência na escola. 3. Direitos humanos. 4. Justiça restaurativa. I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.58



PUCPR

GRUPO MARISTA

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 092
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se no Auditório Tristão de Ataíde, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof.^a Dr.^a Paula Inez Cunha Gomide, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima, para examinar a Tese do candidato **Cloves Antonio de Amissis Amorim**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "LEIS ANTIBULLYING: IR ALÉM DE VIGIAR E PUNIR. A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h30mi. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade, relevância e atualidade da tese e recomenda a publicação sob forma de artigos

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Paula Inez Cunha Gomide

Convidado Externo:

Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Convidado Interno:

Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

Dedico a Maria D'Aparecida Cordeiro.
Amiga demoradamente buscada e
sofridamente perdida.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

A todos os professores do programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pelas contribuições durante o processo formativo, bem como a todos os colegas, por compartilharem suas experiências e pelos reforços contínuos.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela bolsa, e ao coordenador do curso de Psicologia, Prof. Naim Akel, pela compreensão e pelo apoio no processo dos estudos de doutorado.

Aos membros da banca de qualificação: 1) Dr.^a Paula Gomide – minha mestra desde o ano de 1984, minha inspiração e meu modelo ético, de caráter, de trabalho sério e de generosidade. Na qualificação, sempre com sugestões preciosas que em muito contribuíram para a qualidade do trabalho. 2) Dr.^a Maria Lourdes Gisi – sempre gentil, suave e firme nas questões, com contribuições valiosas e indicações que deram mais densidade teórica (educacional e política) ao trabalho, minha chefe, minha professora e minha amiga. 3) Dr. Josafá Moreira Cunha – trabalhador incansável na temática das violências escolares, pois seu rigor nas sugestões no campo da vitimização foram muito produtivas e permitiram-me, com sua vasta experiência internacional, alcançar outras perspectivas (profundas e amplas). 4) Dr. Cesar Bueno de Lima – seu trânsito em diferentes disciplinas e seus conhecimentos foucaultianos deram base as suas indicações, pertinentes e gentis, críticas e que permitiram um maior diálogo com a biopolítica e a governamentalidade.

Um agradecimento especial aos colegas membros do grupo de pesquisa.

Aos meus alunos e ex-alunos: Diogo Cesar Nascimento, Gabriel Nasser, Laís Bandeira, Mayara Fagundes, Talita Barbi, Adriana Casado, Carlem Missel, Caio Holzman e Aurea e Om Spricigo Siqueira.

A Renate Brigitte Michel, amiga de todas as horas, para todas as pautas, minha rocha e meu porto seguro.

A Ana Maria Moser, companheira, parceira do dia a dia, que me ensina e me incentiva a manter o foco e seguir firme, apesar dos desafios.

A minha primeira professora, Dr.^a Dilza Higino (Grupo Escola São Luiz), que me estimulou, me incentivou, me alfabetizou e instalou em mim o amor pelo conhecimento.

Aos meus amigos mais certos das horas incertas, quer no presente ou no passado: Cláudia Menegatti, Ricardo Wagner, Tereza de Góes Pancera, Osvaldo e Luciane Manzotti, Helio Ricardo Araújo, Bel, Antonio Gonçalves, Vantuil Candido, Anderson Carlos Santos, Juliano Mocelim, Dona Ety Forte e família, Dr.^a Flora Watanabe, Maria do Carmo Mendes, Norma Rivoli e aos meus anjos da guarda: Madre Chantal e Irmã Isaura Carlessi.

As colegas do curso de doutorado e amigas da vida inteira: Maria de Lourdes do Prado K. D'Almeida e Thais Pacievitch. Não há como agradecer por tanta ajuda.

Aos amigos e colaboradores psicólogo Rafael Dal Moro e acadêmico Joaquim Setin.

Às secretárias do PPGE da PUCPR: Solange Helena Corrêa e Alessandra D'Amaro.

Aos meus pais e aos meus irmãos; primos e primas e em especial à Tia Luiza, pelo amor e pelo carinho incondicionais.

E, finalmente, a minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Eyng, linda e de alma elegante. Mais do que seu aluno, eu virei seu fã. Obrigado pelo respeito, pela paciência, pela competência, pela generosidade e pela firmeza nas orientações a mim dedicadas. Sem o seu acolhimento, sem o seu afeto, sem a sua inteligência aguda, eu não teria chegado até aqui. Para sempre grato.

A educação em direitos humanos é, simultaneamente, meio e fim. É processo de disseminação de informação para construção de uma cultura, que pretende ser universal, em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa humana, promovendo compreensão, tolerância, e igualdade de todos e todas.

(Luciano Mariz Maia, 2007, p. 99)

RESUMO

Saber conviver é uma das propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação do século XXI. Nem sempre a convivência escolar é democrática e pacífica, pois ocorrem violências e entre elas o *bullying*. A presente tese tem como tema a convivência escolar e a legislação *antibullying*, tendo o seguinte problema de pesquisa: qual é a efetividade das medidas de prevenção e ação na legislação brasileira *antibullying* para a promoção dos Direitos Humanos na convivência escolar? O objetivo geral foi analisar os pressupostos das medidas de prevenção e ação na legislação brasileira (estadual e federal) *antibullying* e como objetivos específicos: a) correlacionar os mecanismos jurídicos indicados na legislação *antibullying* com a concepção de vigilância e punição sistematizadas por Michel Foucault; b) indicar mecanismos alternativos à judicialização para a superação da dinâmica *bullying*, em especial a promoção dos Direitos Humanos e da Justiça restaurativa na convivência escolar. O estudo é parte da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelos pesquisadores que se vinculam ao Observatório de Violências nas Escolas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O enquadramento teórico da pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico hermenêutico, utilizando como procedimento de análise documental a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011). A análise apoia-se nos argumentos teóricos de Michel Foucault (1977, 1979, 2015) e seus leitores. Fundamenta-se nos estudos de Araujo (2010), Bauman (1999, 2000 e 2013), Bobbio (2004 e 2008), Candau (2011 e 2013), Del Rey e Gómez (2002), Eyng (2013), Fischmann (2001 e 2008), Gadelha (2013), Lima (2009), Ratto (2007), Santos e Gomide (2014), Stelko-Pereira (2012), Veiga-Neto (2013). Dois operadores teóricos foucaultianos foram utilizados: biopolítica e governamentalidade. A análise das leis e dos estudos teóricos permitiu apontar a convivência escolar democrática, a tolerância, a educação em direitos humanos e a justiça restaurativa na escola como modalidades e estratégias para prevenir e superar a dinâmica *bullying*. Destaca-se ainda que em muitos casos a vivência *bullying* é o reflexo da cultura da sociedade na qual a escola está inserida, mas, por outro lado, os pressupostos jurídicos são de vigiar e punir, limitados à promoção de repertório de cidadania e desenvolvimento ético a que a escola almeja para seus alunos.

Palavras-chave: Leis *antibullying*. Governamentalidade. Convivência. Educação em Direitos Humanos. Justiça Restaurativa.

ABSTRACT

Knowledge of how to coexist is one of the UNESCO fundamental pillars for education in the 21st century. Coexistence in the school environment is not always democratic and peaceful; bullying is among the types of violence that can occur. The theme of this thesis is coexistence in the school environment and anti-bullying legislation, with the following research question: what is the effectiveness of prevention measures, and action in Brazilian anti-bullying legislation for promotion of human rights in the school social environment? The general objective was to analyze assumptions of prevention measures and Brazilian (state and federal) anti-bully legislative action. Specific objectives were: a) correlate the legal mechanisms specified in anti-bullying legislation with the concept of discipline and punishment systematically elaborated by Michel Foucault; b) present alternatives to legal force for overcoming the bullying dynamic, in particular the promotion of human rights and restorative justice within the school social environment. The study is part of the research on Public Policy, Human Rights, School Violence and Justice, developed by researchers linked to the School Violence Observatory of the Pontifícia Universidade Católica do Paraná. The theoretical framework of the research is situated in a qualitative approach with reference to hermeneutic theory, using as its analysis procedure the Discursive Textual Analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2011). The analysis is based on the theoretical arguments of Michel Foucault (1977, 1979, 2015) and his followers. It is founded on the studies by Araujo (2010), Bauman (1999, 2001), Bobbio (2004), Candau (2011, 2013), Del Rey and Gómes (2002), Eyng (2013), Fischmann (2001, 2008), Gadelha (2013), Lima (2009), Ratto (2007), Santos and Gomide (2014), Stelko-Pereira (2012), and Veiga-Neto (2013). Two Foucauldian theoretical operators were used: biopolitics and governmentality. The analysis of the law and theoretical studies permit identification of the factors of democratic coexistence in school, tolerance, human rights, and restorative justice in the school, as modalities and strategies to prevent and overcome the bullying dynamic. It is worth noting that in many cases the experience of bullying is a reflection of the society in which the school operates, while on the other hand the legal assumptions are to discipline and punish, which are limited solutions for ethical development and citizenship that the school desires for its students.

Keywords: Anti-bullying laws. Governmentality. Coexistence. Human rights education. Restorative justice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema sobre o conceito de violência escolar.	74
Figura 2 – Fenômenos interpessoais na convivência escolar	125
Quadro 1 – Perspectivas teóricas na agressão física.	56
Quadro 2 – Leis estaduais <i>antibullying</i> e a data de publicação.....	113
Quadro 3 – Orientações para notificação compulsória ou punição	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
AFIRSE	Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPAC	Congresso de Psicologia e Análise do Comportamento
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FEPAR	Faculdade Evangélica do Paraná
KiVa	Kiusaamista Vastaa
ONU	Organização das Nações Unidas
PEPsic	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POPB	Programa Olweus de Prevenção ao <i>bullying</i>
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REDALYC	Rede Latino-americana e Caribe
SAVE	Programa Sevilla Antiviolença Escolar
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	25
2.1	APORTE METODOLÓGICO	25
2.2	APORTE TEÓRICO FOUCAULTIANO: DIALOGANDO COM SEUS ESTUDIOSOS – UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO.....	35
2.2.1	Foucault por ele mesmo	42
3	VIOLÊNCIAS ESCOLARES, AGRESSÃO HUMANA, CONFLITOS E BULLYING	50
3.1	AGRESSÃO HUMANA: MÚLTIPLOS OLHARES	50
3.2	CONFLITO: UMA VIVÊNCIA NECESSÁRIA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO	61
3.3	VIOLÊNCIAS ESCOLARES: DESENVOLVIMENTO HUMANO E CIDADANIA EM RISCOS	66
3.4	<i>BULLYING</i> : VIOLÊNCIAS UM TANTO INVISÍVEIS	77
3.4.1	Vítimas: alvos da vitimização	82
3.4.2	Agressores: intimidam e desejam ser populares	85
3.4.3	Testemunhas – a plateia que mantém o show	88
3.4.4	Incidência do <i>bullying</i>	91
3.4.5	Dinâmica <i>bullying</i>: gênero e faixa etária	92
3.4.6	Intervalo: um local/espço de ocorrência do <i>bullying</i>	95
3.4.7	Professores: percepção e ações na dinâmica <i>bullying</i>	96
3.4.8	<i>Cyberbullying</i>	99
3.4.9	Intervenções na dinâmica <i>bullying</i>	103
4	LEIS ESTADUAIS ANTIBULLYING: BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE – PRESSUPOSTOS FOUCAULTIANOS PARA ANÁLISE DAS LEIS	109
4.1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS ANÁLISES DAS LEIS ANTIBULLYING.....	109
4.2	LEIS ESTADUAIS ANTIBULLYING NO BRASIL.....	112
4.3	DESMONTAGEM E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES.....	113
4.4	GOVERNAMENTALIDADE E A BIOPOLÍTICA NAS LEIS ANTIBULLYING	115
4.5	CÍRCULOS RESTAURATIVOS	120

5	APONTAMENTOS E REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DA DINÂMICA <i>BULLYING</i> – MAIS DO QUE VIGIAR E PUNIR, DESENVOLVER E FORMAR O CIDADÃO PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.	123
5.1	CONVIVÊNCIA ESCOLAR – APRENDER A CONVIVER É UMA DAS FORMAS DE PREVENIR A VIOLÊNCIA.	123
5.2	PELA CULTURA DA TOLERÂNCIA – CONTRIBUIÇÕES DE NORBERTO BOBBIO.....	128
5.3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	133
5.4	JUSTIÇA RESTAURATIVA	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano das escolas tem sido um lugar de acontecimentos de variadas ordens, no qual se realizam pesquisas, amizades se constroem, ocorre a construção do conhecimento e dever-se-ia promover o desenvolvimento integral do cidadão. Mas infelizmente também é palco de desistências, sofrimentos, exclusão e violências. Entre as violências escolares, pode-se encontrar o *bullying*.

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

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

Trabalhando durante muitos anos com as relações interpessoais na escola, o fenômeno das violências e conflitos escolares sempre chamou a atenção do pesquisador. Então, há quinze anos este começou com estudos e pesquisas na área e, desde então, permaneceu atento aos movimentos e produções teóricas sobre *bullying*. Acolheu, entre as várias propostas de conceituar *bullying*, aquela que foi proposta por Dan Olweus:

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

A seguir, será apresentado o percurso de estudos, pesquisas e comunicações sobre o *bullying* escolar, realizado a partir de 2002 até a presente data.

Na dissertação de mestrado (2013), o pesquisador analisou a produção brasileira de teses e dissertações sobre o fenômeno *bullying*, elaboradas no período de 2000 a 2009. Naquele estudo, observou as diferentes modalidades de propostas

de superação da dinâmica *bullying* e verificou em alguns dos documentos a valorização da intervenção externa ao contexto escolar para prevenir e superar a dinâmica *bullying*.

Nas atividades realizadas até o presente momento, permaneceu-se mais nas pesquisas descritivas e exploratórias, tendo realizado apenas uma prática de intervenção. Inicialmente, trabalhou-se com a proposta de melhorar a convivência e as relações interpessoais em um colégio particular de Curitiba, ocasião na qual não se era nominada a violência entre pares como *bullying*. Uma estagiária do último ano do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) sugeriu que se focalizasse a dinâmica *bullying* e fosse trabalhada a questão da autoestima dos alunos. Daquela experiência, produziram-se dois artigos: Amorim et col. (2003) e Romanelli e Amorim (2005).

Após as vivências de estágios curriculares obrigatórios com alunos do quinto ano do curso de Psicologia da PUCPR, organizou-se um grupo de estudos e pesquisas com alunos voluntários. Nos anos de 2006 e 2007, realizaram-se atividades de estudos e em 2008 e 2009, atividades de estudos, que se referem aos estudos teóricos, conforme tradição de “grupos de estudos”, nos quais se realizam leituras e discussões de artigos, capítulos de livro e livros e, posteriormente, realizaram-se pesquisas em escolas públicas estaduais e escolas particulares no centro de Curitiba (NUNES; HERMANN; AMORIM, 2008; HERMAN; NUNES; AMORIM, 2009).

A seguir, será apresentada breve síntese de três estudos realizados nesse grupo de pesquisa. A primeira pesquisa do grupo avaliou a incidência do *bullying* na cidade de Curitiba, a segunda pesquisa teve como foco duas escolas particulares centrais e a terceira pesquisa avaliou o *bullying* em uma escola estadual, localizada na região periférica do município de Curitiba.

A primeira pesquisa (2008) teve como objetivo avaliar a incidência do *bullying* em escolas públicas e particulares da cidade de Curitiba. Realizou-se um estudo com 266 alunos matriculados na quinta e sexta séries do ensino fundamental de quatro colégios. A idade média dos alunos foi de 11 anos e três meses, sendo 144 do sexo feminino e 122 do sexo masculino. Coletivamente, responderam ao instrumento elaborado para esse estudo.

Os resultados obtidos foram que 66% dos pesquisados já estiveram envolvidos de alguma forma em situação de *bullying*, sendo 25% como vítimas, 56% como testemunhas e 14% como autores.

A agressão mais utilizada, de acordo com as testemunhas, é “uso de nomes ofensivos” e as razões alegadas pelos autores foram “vingança” (39%) e “reação à provocação” (33%), predominando, entre eles, os sentimentos de “raiva” (47%) e “desprezo” (25%).

Os eventos ocorreram em maior parte no recreio, momento em que a supervisão do adulto é reduzida, sendo realizados principalmente em grupo, sendo a atitude predominante das testemunhas a de pedir para parar. Dessa maneira, a intervenção na dinâmica *bullying* deve ser organizada e realizada por pessoas que conheçam o comportamento *bully*, assim como seus efeitos no próximo. A escola tem papel fundamental na erradicação e na prevenção desse fenômeno, com vistas a proporcionar um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento de seus alunos (HERMANN; NUNES; AMORIM, 2009).

A segunda pesquisa (2009) realizada pelo grupo analisou especificamente o *bullying* em escolas particulares de Curitiba. Participaram do estudo duas escolas confessionais católicas, localizadas no centro da cidade. Contou-se com a participação de 140 alunos matriculados na quinta e sexta séries. A idade média dos alunos da quinta série foi de 10 anos e cinco meses e da sexta série foi de 11 anos e seis meses. Setenta eram do sexo feminino e 70 do sexo masculino, os quais responderam, coletivamente, ao instrumento elaborado para esse estudo.

Os resultados encontrados foram que 17% já estiveram envolvidos em situação de *bullying*. Sessenta e seis por cento dos eventos ocorreram no recreio e 43% durante as aulas; 25% das meninas e 34% dos meninos afirmaram terem sido vítimas; 62% das meninas e 38% dos meninos já foram testemunhas; 58% das meninas confirmaram já terem sido autoras (*bullies*) e entre os meninos, o resultado foi de 42%.

As razões alegadas foram 50% de reação à provocação e 29% de vingança. O sentimento predominante foi a raiva (50%) e o desprezo em 37%. As principais agressões foram utilizar nomes ofensivos, seguidos da situação de humilhar. Conclui-se que todas as escolas deveriam preparar seus docentes e técnicos para identificar e prevenir o fenômeno *bullying* e que nessa pesquisa, contrariando a

literatura, houve predominância de agressores do sexo feminino (NUNES; HERMANN; AMORIM, 2008).

A terceira pesquisa (2010) foi realizada numa escola estadual da região periférica, área de elevada vulnerabilidade social, na qual foi realizado um estudo com 137 alunos, sendo 75 meninos e 62 meninas estudantes da quinta e sexta séries do período vespertino, com idades compreendidas entre 10 e 16 anos, sendo 43% com 11 anos e 26% com 12 anos de idade.

Após a autorização do diretor, os alunos foram convidados a participar do estudo. Aplicou-se, em sala de aula, o instrumento de avaliação sobre relações interpessoais na escola, elaborado por Freire, Simão e Ferreira (2006). Procedeu-se a um ajuste ao português usado no Brasil. Os resultados obtidos indicam que 22% dos alunos já foram vítimas, 60% testemunhas e 11% agressores. Em relação ao local de ocorrência, 30% das vítimas apontam o recreio, já entre as testemunhas, 32% também apontam o recreio. Entre as condutas mais frequentes, foram descritas: chamar de nomes ofensivos, roubar coisas, levantar calúnias/rumores e magoar de propósito.

Parece haver confusão por parte das vítimas entre brincadeiras de mau gosto e *bullying*. Embora fosse esperada maior incidência do *bullying* físico, encontrou-se maior frequência de práticas de *bullying* com características do *bullying* feminino. De acordo com Pereira (2009, p. 49), as meninas tendem a envolver-se em agressões indiretas e, de acordo com outros estudiosos da área, como Fante (2005) e Lopes Neto (2005), os casos de agressões físicas provocadas pelo sexo feminino são poucos. Conclui-se que a ocorrência de *bullying* apresenta elevados índices e demanda uma intervenção urgente.

A seguir, serão apresentados os dados de uma orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da aluna M. C. França, que investigou a presença dinâmica *bullying* em uma escola estadual, mas com a característica principal de receber alunos de muitos bairros da cidade e até da região metropolitana de Curitiba. Depois será apresentada uma síntese da revisão que se procedeu com 130 documentos identificados nas bases de dados.

França (2010), sob a orientação do pesquisador, desenvolveu um trabalho de conclusão de curso no qual investigou a presença do fenômeno *bullying* em uma escola pública central, porém, com acesso de alunos vindos de distintos bairros da cidade. Participaram do estudo 58 alunos com idades entre 9 e 16 anos, sendo 50%

do sexo feminino e 50% do sexo masculino, todos matriculados na quinta série do ensino fundamental (atual sexto ano).

Os resultados encontrados indicaram que 8% dos alunos consideravam-se vítimas e as principais agressões sofridas foram nomes ofensivos, ameaças, calúnia e ser magoado. Apenas 3% reconheciam-se como agressores e reconheciam terem praticado humilhação e agressão física. Entre os considerados testemunhas, 27 alunos informaram ter conhecimento e ou assistiram ao *bullying* durante o recreio e, destes, 35% não fizeram nada, 14% pediram ao agressor que parasse e 13% recorreram a um adulto. Os demais não informaram como se comportaram ao serem testemunhas de um evento como o *bullying*. Por outro lado, ao se analisar o discurso dos participantes, encontrou-se que eles definiam esses episódios como brincadeiras, mesmo quando geravam sentimentos ruins para os envolvidos.

Ainda na percepção dos alunos, para minimizar a frequência da dinâmica *bullying*, seria necessário incluir nos planos de atuação os pais, os professores e os gestores. Eles também acreditavam que campanhas poderiam informar e esclarecer os danos que o *bullying* pode causar.

Com o objetivo de ampliar o repertório de análise e a compreensão do fenômeno *bullying*, em 2009, o pesquisador se propôs a uma revisão de literatura com 130 documentos referentes a artigos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses. Concluiu, naquela época, que a maior produção era dos Estados Unidos e nessa pesquisa foram encontrados muitos trabalhos espanhóis (provavelmente por ter sido utilizada como fonte de pesquisa a base de dados da Rede Latino-americana e Caribe (REDALYC)).

O Programa Olweus de Prevenção ao *Bullying* (POPB) é o mais aplicado, mesmo em culturas não ocidentais, como é o caso da China, mas sua aceitação não é unânime, já que cada país tem desenvolvido instrumentos com atenção à cultura local.

No que diz respeito às formas de intervenção, elas variam de enfoque/modelos, mas em geral utilizam a proposta de mudança de clima do ambiente escolar (a cultura da paz), o desenvolvimento de habilidades sociais e melhorar a autoestima dos envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas.

Destaca-se, ainda, que alguns autores chamam a atenção para as consequências do *bullying* ao longo da existência, o que impacta negativamente a qualidade de vida (AMORIM, 2009).

Posteriormente, continuou-se com o grupo de estudos (2009 a 2011), agora com a presença da Dr.^a Ana Maria Moser e uma pesquisadora voluntária, a acadêmica Mayara Nunes. Dessa parceria, surgiu a bolsa PIBIC e procedeu-se à intervenção em uma das escolas estaduais, na qual já havia sido investigada a incidência do *bullying*, trabalho do qual resultou um capítulo de livro (AMORIM; NUNES; MOSER, 2011).

Participaram do projeto 109 alunos de uma escola pública estadual, provenientes de 4 turmas com idade entre 11 e 14 anos, bem como seus pais, seus professores e todos os funcionários da escola.

Após a aprovação do comitê de ética, deu-se início ao projeto. Inicialmente, com reuniões com pais e profissionais para esclarecer todas as etapas do projeto, esclarecer dúvidas e para o preenchimento da autorização para participação do ou da filho ou filha.

Com os alunos foi utilizado um questionário proposto por Fante e Pedra (2008), que se trata de um autoinforme com perguntas referentes à opinião sobre o ambiente escolar, com vistas a identificar situações de vitimização, de observação e de agressão. Essas informações permitiram rever condutas praticadas no ambiente escolar, como empurrar, ameaçar, humilhar, bater, utilizar apelidos, excluir, roubar, magoar, estragar objetos, assim como detectar a maneira como se comportam quando essas atitudes ocorrem, em que lugar acontecem, o que fazem e com que frequência eles existem. Ao mesmo tempo, os pais e os professores responderam a um breve questionário construído pelos pesquisadores, que investigavam os conhecimentos globais sobre o *bullying*.

Os alunos que atingissem 75% de participação concorreriam a um prêmio surpresa e ao final do projeto todos os participantes receberiam uma camiseta personalizada com a frase “Eu não pratico *bullying!*”. Vale ressaltar que em relação às mudanças pessoais, 84% dos alunos afirmaram ter aprendido muito sobre o *bullying* e sentiram-se melhor na escola; 15% aprenderam sobre *bullying*, mas ainda não sabem como agir frente ao problema e 1% afirmaram que nada mudou para si mesmo. Os autores concluíram que é possível realizar uma intervenção para reduzir o índice de *bullying* no ambiente escolar por meio de medidas simples e eficazes. Ressaltaram também que essa modalidade colaborativa entre universidade e escolas promove ganhos para todos, de um lado, para a escola, que acessa o que há de mais novo na produção do conhecimento e, de outro, para os membros da

comunidade universitária, que podem praticar suas teorias, rever aspectos conceituais com as práticas vivenciais e realizar sínteses próprias.

No ano de 2012, realizaram-se outros dois trabalhos: avaliou-se de maneira comparativa a forma e a incidência do *bullying* entre alunos da quinta e da oitava séries e realizou-se um estudo analítico sobre as implicações do *bullying* na prática pedagógica em sala de aula.

Para analisar de forma comparativa a incidência do *bullying* entre alunos de quinta e oitava séries de uma escola pública estadual, contou-se com a colaboração de cinco acadêmicos do curso de graduação em Psicologia da Faculdade Evangélica do Paraná (FEPAR). Participaram 40 alunos, com idades entre 10 e 16 anos, sendo 53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino, das quintas séries. Nas oitavas séries, 57% eram do sexo masculino e 43% do sexo feminino. Nomes ofensivos, intrigas e exclusão foram as formas mais frequentes de conduta agressiva, enquanto que a agressão física, a humilhação e os nomes ofensivos caracterizam as agressões assistidas nas “duas últimas semanas”.

A motivação principal foi vingança. Concluiu-se que a frequência do *bullying* não diminuiu com o avanço das séries, mas modificou-se do tipo físico para social ou indireto (PERDONCINI et al., 2012).

O estudo analítico apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), realizado na Unicamp, em 2012, propõe uma reflexão sobre as implicações do *bullying* no convívio em sala de aula, nas relações interpessoais e em especial na prática pedagógica. Utilizou-se de dados empíricos do trabalho de investigação desenvolvido pelo Observatório de Violências nas escolas da PUCPR, recortados do projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado *Educação básica de qualidade para todos: políticas e práticas no contexto das escolas públicas*, bem como a revisão da literatura para pensar o conceito de violência, compreender o fenômeno *bullying* e as implicações da perspectiva do multiculturalismo como alternativa às práticas pedagógicas que normatizam, silenciam e buscam verdades universais.

A partir das contribuições de Eyng (2011), Martins (2008), Garcia (2008), Sposito e Galvão (2004), Candau (2002) e Placco (2002), pode-se afirmar que tanto o convívio em sala de aula quanto à prática pedagógica na superação da dinâmica *bullying* demandam uma perspectiva didática multicultural, multidimensional,

diversificada e plural, que também promovam experiências de desenvolvimento colaborativo e criativo no cotidiano escolar.

Paralelamente ao grupo de estudos e pesquisas, conforme relatos anteriores dos estudos, o pesquisador participou e apresentou pôsteres e comunicações orais nos seguintes eventos: EDUCERE (2008, 2009 e 2011); Congresso de Psicologia do Conselho Regional de Psicologia (2009), Congresso Norte e Nordeste de Psicologia (2011); X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (2011); VI e VII Seminário – Indisciplina na Educação Contemporânea (2010 e 2011); II Encontro de Bioética do Paraná (2011); III Simpósio Brasileiro de Família e Desenvolvimento Humano: Prevenção, Intervenção e Promoção da Saúde Psicológica (2011); VII Congresso de Educação da Faculdade de Pato Branco (2011); XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2012); II Congresso de Psicologia e Análise do Comportamento: Novos Rumos para Pesquisa e Intervenção (CPAC) (2012); Colóquio Internacional Educação e Justiça Social (2014); I Congresso Ibero-Americano de Psicologia Forense (2014); XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & *37th Annual Conference of the International School Psychology Association* (2015) e XXIII Colóquio AFIRSE (2016), em Lisboa.

Também realizou palestras, cursos e consultorias na Prefeitura Municipal de Curitiba e em outras prefeituras conveniadas com o grupo Opet: Águas de Lindoia – SP; Cidade Ocidental – GO; Lindoia – SP; Cosmópolis – SP; Curitiba – PR; Porto Belo – SC; Paranaguá – PR; São José – SC; Sombrio – SC; Tijucas do Sul – PR; Rio de Janeiro – RJ, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e em colégios estaduais de Curitiba.

Mais recentemente, o pesquisador teve sua publicação ampliada em dois capítulos de livros, sendo o primeiro: *O professor e o manejo de condutas antissociais em sala de aula – violências, indisciplina e bullying*. Esse capítulo compõe a obra *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*, organizado pela professora doutora Ana Maria Eyng (2013), que também foi coautora do capítulo.

Outra produção em parceria com a orientadora foi o capítulo 8: *Violência escolar, bullying e políticas públicas: uma reflexão*, o qual faz parte do livro *O social e as políticas educacionais na contemporaneidade – das desigualdades à violência no espaço educacional*, obra organizada por Almeida, Boneti e Pacievitch (2014) e publicada em Campinas, pela Editora Mercado de Letras.

No capítulo *O professor e o manejo das condutas antissociais em sala de aula: violências, indisciplina e bullying*, primeiro procedeu-se à distinção das múltiplas condutas antissociais que ocorrem em sala de aula, discriminando violências, indisciplina e o próprio fenômeno *bullying*. Também nesse capítulo, procedeu-se a uma revisão do fenômeno *cyberbullying* e concluiu-se o capítulo com indicativos de alternativas para a superação das violências segundo as ações e intervenções do professor, lembrando que não existem protocolos prontos de como agir (AMORIM; EYNG, 2013).

Na obra *O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional*, o capítulo 8, de autoria de Amorim e Eyng, propõe uma reflexão sobre violências escolares, *bullying* e as políticas públicas. Nele, os autores concluíram que as diferentes ações das políticas educacionais interpenetram-se e que, portanto, os programas de combate ao racismo, à xenofobia, à homofobia e estratégias sutis de exclusão contribuem de forma eficaz para se aprender a conviver com as diferenças, reconhecendo o humano que habita cada colega, cada professor, cada funcionário e assim promover a crença de que é possível um mundo melhor e menos violento (AMORIM; EYNG, 2014).

Após a descrição desse percurso de estudos e pesquisas, depara-se com a legislação brasileira, que judicializa o cotidiano das escolas. A primeira lei estadual publicada no Brasil foi a de Santa Catarina, de número 14.651, datada de 12 de janeiro de 2009.

Pode-se ler de diferentes formas esse processo de judicialização. Cury e Ferreira (2009) analisam a Judicialização da Educação enquanto mecanismo de proteção de direitos, ou seja, quando a justiça garante as diretrizes, os princípios e as normas da educação como um direito social e fundamental, que possibilita o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, tornando-se, assim, bem-vinda. Entretanto, quando a autoridade dos educadores é transferida para os tribunais e a convivência escolar passa a ser regulada pelo instrumental jurídico, só resta o questionamento quanto a sua efetividade. A partir dessa reflexão é que emerge a presente tese.

A tese é a de que as leis brasileiras *antibullying*, em número de setenta e quatro (entre os anos de 2009 a 2015), consistem em identificar algozes, puni-los e ao mesmo tempo proteger as vítimas, responsabilizar as famílias e os gestores

escolares, judicializando o cotidiano e a vida. Em síntese, para defender essa tese, além da análise do referencial teórico, serão analisadas as leis estaduais e a lei federal para responder à seguinte pergunta de pesquisa: qual é a efetividade das medidas de prevenção e ação na legislação brasileira *antibullying* à promoção dos direitos humanos na convivência escolar?

OBJETIVO GERAL

Analisar os pressupostos das medidas de prevenção e ação na legislação brasileira (estadual e federal) *antibullying*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos do trabalho são:

- a) Correlacionar os mecanismos jurídicos indicados na legislação *antibullying* com a concepção de vigilância e punição sistematizadas por Michel Foucault.
- b) Indicar mecanismos alternativos à judicialização para a superação da dinâmica *bullying*, em especial a promoção dos direitos humanos e da justiça restaurativa na convivência escolar.

A tese está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, apresenta-se o percurso de pesquisas e publicações sobre o *bullying*. No capítulo dois, são apresentados os aportes teórico e metodológico. Primeiro apresenta-se a metodologia qualitativa, com a perspectiva da hermenêutica de Gadamer e o procedimento da análise textual discursiva para o tratamento dos dados. Em seguida, são apresentadas algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault para a compreensão dos distintos movimentos, apontados pelo autor para a análise das práticas de vigiar e punir que se exercem no cotidiano das escolas sob as estratégias da judicialização dos conflitos e violências escolares. Primeiro destaca-se a sociedade punitiva, passando-se à sociedade disciplinar e concluindo com a sociedade do controle e da judicialização.

No capítulo três, inicialmente são feitas algumas considerações sobre as violências escolares, em seguida procede-se a uma revisão dos conceitos de agressão humana e de conflitos, para destacar que o conflito não é patológico e que

diferentes ambientes sociomoraes podem produzir contextos para aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais ou ambientes coercitivos e punitivos que podem favorecer condutas violentas como o *bullying*. Conclui-se o capítulo com uma revisão do tema *bullying*.

No quarto capítulo, procede-se à análise das leis estaduais e da lei federal *antibullying* sob a ótica das categorias biopolítica e governamentalidade, concomitantemente à análise em articulação com os mecanismos de vigiar e punir.

No capítulo cinco, são apresentadas alternativas à judicialização, que promovam mudanças sociais por meio da convivência escolar democrática, tolerância, educação em direitos humanos e justiça restaurativa.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Em se tratando de um estudo documental, o caminho metodológico escolhido põe sua ênfase nas estruturas linguísticas e nos conteúdos cognitivos dos discursos jurídicos, desvelados no texto das leis estaduais e da lei federal. Para proceder à análise dos documentos, a abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010), a metodologia hermenêutica (GADAMER, 2002) e a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) possibilitaram alcançar os objetivos propostos.

O aporte teórico fundamenta-se no pensamento de Michel Foucault (1977), em especial com as contribuições da obra *Vigiar e Punir*, bem como nos operadores teóricos da sociedade punitiva, da biopolítica e da governamentalidade. Num primeiro momento será feita uma aproximação do pensamento foucaultiano pela via de seus leitores e pesquisadores para em seguida apresentar o próprio autor.

2.1 APORTE METODOLÓGICO

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi de abordagem qualitativa. De acordo com Silverman (2009, p. 51), um ponto forte da pesquisa qualitativa é que ela usa dados que ocorrem naturalmente para encontrar as sequências em que os significados dos participantes são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno. O mesmo autor destaca que a escolha da metodologia qualitativa deve depender da natureza do que se está estudando e não do compromisso ideológico com um ou outro paradigma metodológico (p. 62).

O que hoje se conhece como pesquisa qualitativa, segundo Esteban (2010), começou no início do século XX e desenvolveu-se ao longo dele na Grã-Bretanha e na França e por meio das escolas de Sociologia e Antropologia de Chicago, da Colúmbia, de Harvard e Berkeley (DENZIN; LINCOLN, 1998, citados por ESTEBAN, 2010, p. 18). Esse ponto de análise é compartilhado por Weller e Pfaff (2010) quando salientam que a história da pesquisa qualitativa nas ciências da educação remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias

[...] as primeiras iniciativas no campo da pesquisa qualitativa se deram por meio de observações etnográficas de outras culturas durante o período da colonização no final do século XVI. Daquela mesma época também existem registros de trabalhos etnográficos conduzidos por pesquisadores da área da educação e foi no final do século XIX início do século XX, que discussões epistemológicas e metodológicas assim como pesquisas qualitativas adquiriam importância na Europa e nos Estados Unidos (WELLER; PFAFF, 2010, p. 14).

No entendimento de Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomadas de decisões e também ao descobrimento e ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. Prossegue a autora afirmando que, de acordo com Guba e Lincoln, a pesquisa qualitativa é “[...] um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa, mas também um espaço de discussão, ou discurso metateórico. Nesse sentido e utilizando corretamente a linguagem, caberia falar de metodologia da pesquisa qualitativa” (p. 127).

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, Esteban (2010, p. 128) apresenta as contribuições de alguns autores, destacando Taylor e Bogdam; Eisner; Rossman e Rallis: trata-se de pesquisa que é indutiva, uma arte, apresenta caráter interpretativo, é focada em contextos de forma holística, tem natureza emergente, valoriza todas as perspectivas, todos os cenários e pessoas são dignos de estudos e é fundamentalmente interpretativa.

Ainda de acordo com a mesma autora (ESTEBAN, 2010, p. 134), o interesse da pesquisa centra-se nas características da linguagem; na descoberta de regularidades; na compreensão do significado de um texto ou uma ação. O objeto da pesquisa qualitativa está orientado para compreender situações sociais, condutas naturais e significados de textos/ações.

A partir da compreensão proposta por Denzin e Lincoln (citados por ESTEBAN, 2010), destaca-se que emerge um importante movimento de reivindicação de pesquisa mais ativa, participativa e crítica, que substitui as grandes narrativas pela busca de um conhecimento mais contextual, que atenda às situações particulares e responda a problemas locais específicos, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e livre (p. 87).

Para a realização dessa pesquisa, foi fundamental o esclarecimento das tendências epistemológicas e de suas exigências na produção do conhecimento.

Sanchez Gamboa (2012, 97-98), ao analisar a formação do pesquisador da educação e as tendências epistemológicas, afirma que

[...] para a fenomenologia, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica. [...] a fenomenologia-hermenêutica tem a interpretação como fundamento da compreensão dos fenômenos.

A filosofia hermenêutica – como uma das principais correntes críticas ao pensamento moderno – abre para pensar a educação para além das narrativas totalizadoras, que se alimentam de noções que foram densamente arquitetadas e difundidas a partir da modernidade.

Guedin (2004) afirma que uma abordagem hermenêutica permite dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social – político – econômico – cultural – vital – dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. Portanto, para que uma interpretação seja correta, ela necessita desde sempre ter em vista a coisa a ser interpretada e ao mesmo tempo em que evita deixar-se levar simplesmente pelas “felizes ideias” que nos adiantam, de forma arbitrária, o sentido da coisa a ser interpretada (FERREIRA, 2011, p. 40).

Schwandt (2006), citado por Denzin (2006), apresenta três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa (experimental, crítica-reflexiva e hermenêutica). Entre elas, destaca a hermenêutica. Afirma o autor:

A compreensão é a interpretação. Conforme explica Gadamer (1970), a compreensão não é “uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mais uma estrutura básica de nossa experiência de vida. Estamos sempre tomando algo por algo. Está é a determinação primordial de nossa orientação mundial, e não podemos reduzi-la a nada mais simples ou imediat” (DENZIN, 2006, p. 43).

Destaca ainda o autor que “A compreensão é participativa, conversacional e dialógica. Mantém sempre uma estreita ligação com a linguagem, sendo conquistada somente através de uma lógica de pergunta e resposta”. Além disso, a compreensão é algo produzido nesse diálogo e não algo reproduzido por um intérprete por meio de uma análise do diálogo que ele procura compreender. O

significado buscado pelo indivíduo ao “entender” uma ação social ou um texto é temporal e progressivo e sempre passa a existir na ocasião específica da compreensão (DENZIN, 2006, p. 48).

O discurso contemporâneo da hermenêutica, na perspectiva de Esteban (2010, p. 64), é um campo complexo e plural que acolhe em seu seio diversas concepções e entre elas apontam-se a hermenêutica filosófica.

O encontro com um texto histórico ou as expressões de outros e o interpretador é um encontro dialógico, uma fusão de horizontes em termos de Gadamer (1975). Assim, a hermenêutica tem uma importância ontológica profunda, porque trata a compreensão como nossa forma primitiva de ser no mundo (GADAMER, 1975, citado em SMITH, 1993, p. 130). O pesquisador se envolve assim, em um diálogo com o outro na tentativa de chegar a uma mútua compreensão do significado e das intenções que estão por de trás de cada um (ESTEBAN, 2010, p. 64).

Feitas essas considerações sobre a abordagem qualitativa, buscou-se um método específico para essa investigação, denominado de método hermenêutico.

A palavra hermenêutica vem de *hermeneuein/hermeneia*, com sua origem na Grécia clássica, que significa “aquilo que é passível de compreensão”. Logo, possível de compreensão. Do ponto de vista histórico, a hermenêutica perpassa o domínio da filosofia desde a antiguidade clássica. Platão foi um dos pioneiros na sua utilização. Também foi utilizada no âmbito da teologia para a interpretação de textos sagrados (SCHLEIERMACHER, 2012).

Grondin (2012) afirma que o teólogo estraburguense Dannhauer utilizou o termo para nomear o que se chama antes dele de *Austegungslehre*, ou a arte da interpretação. Em 1564, Dannhauer foi o primeiro a utilizar o termo no título de uma obra, em sua *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*, que resume por si só o sentido clássico da disciplina: a hermenêutica sagrada, ou seja, o método para interpretar textos sacros (p. 17).

Ao propor uma hermenêutica universal, Schleiermacher (SCHMIDT, 2012, p. 29) defende a universalização do fenômeno do desentendimento possível, nesse sentido, distingue duas compreensões bem diferentes de interpretação: uma distinta que “[...] parte da ideia segundo a qual o entendimento se produz por si mesmo”. Nessa prática, o desentendimento é, sobretudo, a exceção. Outra compreensão proposta por ele diz respeito a uma prática *estrita*, ao contrário do fato de que o desentendimento se produz por si mesmo e que o entendimento deve ser querido e

buscado para cada ponto. No sentido estrito, passa a ser uma doutrina da arte do entender:

[...] é por isso que a operação fundamental da hermenêutica ou do entendimento assumira a forma de uma reconstrução. A fim de bem entender um discurso e de conter a deriva constante do desentendimento, tenho de poder reconstruí-lo a partir de seus elementos, como se eu fosse o autor (GRONDIN, 2012, p. 28).

Dilthey (SCHIMIDT, 2012, p. 50) proporrá um novo entendimento sobre os métodos constitutivos da hermenêutica, propõe-se a expor uma fundamentação “lógica, epistemológica, metodológica das ciências humanas”.

Se assim é, a hermenêutica poderia ser investida de uma nova tarefa, sugere Dilthey: o papel essencial da hermenêutica será estabelecer teoricamente, contra a intrusão constante do arbitrário romântico e do subjetivismo cético no campo da história, a validade universal da interpretação base da certeza histórica (GRONDIN, 2012, p. 35).

Dilthey amplia a hermenêutica na direção de uma metodologia universal das ciências do espírito, Heidegger propõe que ela seja terreno da facticidade humana e Gadamer a configurará como consciência da descrição fenomenológica e da abrangência do horizonte histórico. Segundo Gadamer, a linguagem é capaz de articular o sentido e a compreensão da verdade na perspectiva filosófica que ultrapasse o campo do controle da metodologia científica (GRONDIN, 2012, p. 23-70).

Segundo Grondin (2012, p. 37), depois de ter sido até o século XVIII uma arte da interpretação de textos, depois de uma metodologia das ciências humanas no século XIX, a hermenêutica transformar-se-á em algo completamente diferente no século XX, uma filosofia.

A filosofia hermenêutica – como uma das principais correntes críticas ao pensamento moderno – abre para pensar a educação para além das narrativas totalizadoras, que se alimentam de noções que foram densamente arquitetadas e difundidas a partir da modernidade (FERREIRA, 2011).

Em sua dissertação de mestrado, Ferreira (2011) afirma que Gadamer representa uma mudança decisiva em relação à perspectiva defendida por Heidegger.

A hermenêutica, entendida como arte, e também técnica, de interpretação de textos considerados canônicos possui uma longa história, porém, é recente sua condição de corrente de pensamento filosófico. Somente com a questão da compreensão como estrutura, mesmo que a princípio de natureza formal, é que a hermenêutica torna-se uma questão filosófica. Isso só teria acontecido no início do século XIX com a reformulação proposta por Schleiermacher. Essa reformulação findou-se na crença de que era possível formular uma “hermenêutica geral” capaz de estabelecer os princípios sobre os quais se apoiaria toda a compreensão das manifestações linguísticas. Dai se deriva a ideia de que tudo que é objeto da compreensão e da interpretação é linguagem (FERREIRA, 2011, p. 47).

A linguagem não é um instrumento do homem, mas antes voz de um mundo. Ela é a explicitação discursiva do mundo compreendido. Para Gadamer, no espelho da linguagem, reflete-se, antes, tudo que é (FERREIRA, 2011).

Portanto, para que uma interpretação seja correta, ela necessita desde sempre ter em vista a coisa a ser interpretada e ao mesmo tempo em que evita deixar-se levar simplesmente pelas “felizes ideias” que nos adiantam, de forma arbitrária, o sentido da coisa a ser interpretada (FERREIRA, 2011, p. 40).

Na mesma perspectiva, Sanchez-Gamboa (2012, p. 151) alerta que “Interpretar segundo os princípios da hermenêutica exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido”. E prossegue afirmando que “Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares, ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido”. Ainda de acordo com Gadamer, citado por Kronbauer (2011, p. 11), o perguntar hermenêutico é um antídoto à falsa pretensão de saber. Visa prevenir do saber pronto por meio da arte de perguntar, que é mais importante que todas as respostas, uma vez que abre perspectivas novas para os interlocutores e nos ensina que aqueles que possuem a arte de perguntar sabem defender-se do modo de pensar repressor da opinião dominante.

De acordo com o exposto, acredita-se que a hermenêutica e, em especial, a hermenêutica de Gadamer seja adequada para ser utilizada como referencial metodológico no objeto de estudo aqui proposto: A análise das leis brasileiras *antibullying*. Todavia, ao entrar em contato com a hermenêutica de profundidade, referencial teórico-metodológico proposto por John B. Thompson (1995), fica-se fascinado com o seu potencial de compreensão da ideologia e do contexto sócio-histórico. Parece que a hermenêutica de profundidade oferece uma abertura metodológica que permite, de acordo com Veronese e Guareschi (2006), uma tríplice análise com as dimensões da: 1) Análise sócio-histórica; 2) Análise formal ou discursiva; e, 3) Interpretação ou reinterpretação.

Para compreender, interpretar e analisar o conteúdo das leis, a hermenêutica permite conhecer o significado de seus textos. Na obra *Verdade e Método*, de 1960, Gadamer realiza uma denúncia do paradigma metodológico positivista e de acordo com Ghedin (2008), quando se produz conhecimento nas ciências humanas, o sujeito não pode ser distanciado completamente do seu objeto, porque nelas, ao contrário das ciências naturais, que só se interessam pelo universal, é preciso perceber a singularidade. A relação sujeito-objeto é fluida e muitas vezes a pessoa modifica-se pelas descobertas que faz e modifica a percepção do mundo exterior.

Esse olhar que busca a compreensão/interpretação é sempre uma questão de linguagem, de discurso, tal como a clássica sentença de Gadamer, que demarca o giro linguístico da virada hermenêutica: “Ser que pode ser compreendido é linguagem” (FERREIRA, 2011, p. 37). Ao analisar a produção de conhecimento das pesquisas em educação, aponta para a dimensão da contingência e da singularidade que habita toda experiência hermenêutica, colocando em evidência a abertura ao horizonte do outro. De acordo com Miranda (2012), a experiência hermenêutica enquanto abertura é uma possibilidade para a construção do conhecimento educacional

[...] outro elemento que constitui a experiência hermenêutica da pesquisa educacional é a abertura ao horizonte do outro. A experiência *hermenêutica enquanto abertura* corresponde a uma espécie de “suspensão” que torna visível através da dialética da pergunta e da resposta. Essa atitude de suspensão realizada através do movimento do ir e vir, do falar e do ouvir, do jogo de perguntas e respostas, abre a possibilidade mesma da experiência. Nesse sentido a experiência concebida como um jogo de possibilidades, onde a relação do modo de compreender aparece como uma correlação ao modo de um diálogo (MIRANDA, 2012, p. 205).

Com a mesma perspectiva da valorização do enunciado, do discurso, da linguagem, Ferreira (2011, p. 47) é enfático ao afirmar que “[...] em termos gerais, a denominação ‘hermenêutico’ é semelhante ao traço característico de toda hermenêutica, a saber, a intenção de dizer aquilo que está por trás de todo enunciado, de atingir a ‘alma’ do que expressa a palavra”.

Então, na perspectiva gadameriana, a compreensão é pressuposto fundamental e, de acordo com Wu (2002, p. 40), “O compreender está relacionado com a necessidade de responder aos questionamentos da situação hermenêutica do intérprete, na medida em que a compreensão exige a aplicação dos sentidos compreendidos”.

Para compreender análises discursivas, de conteúdo, para analisar a ideologia como vertente social importante, o referencial metodológico disponibilizado pela hermenêutica de profundidade aglutina-se e se justapõe de forma harmoniosa com a metodologia gadameriana uma vez que:

A hermenêutica de profundidade trata de construir uma análise plausível, dentro de um paradigma compreensível; não de acessar e revelar a verdade, mas de fazer uma leitura qualificada da realidade tal qual ela se apresenta, no nível do sentido apreendido do fenômeno, no campo investigado. Esse exercício poderá ser potencialmente transformador do mundo social e mostra-se potente também como ferramenta para a pesquisa social que pretenda conhecer e entender um campo-sujeito (VERONESE; GUARESCHI; 2006, p. 87).

Vários autores têm utilizado a epistemologia da hermenêutica em suas investigações no campo da Educação, entre eles Miranda (2012; 2013), Rozek (2012), Hermann (2002), Stein (1996 e 2014). Sendo assim, essa abordagem de postura interpretativa e compreensiva demonstra ser rica e adequada aos estudos do tipo documental, articulando-se harmoniosamente com o procedimento da Análise Textual Discursiva.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 140), pode-se denominar a Análise Textual Discursiva como um processo de desconstrução, seguido de reconstrução de um conjunto de material linguístico e discursivo que produz novos entendimentos sobre fenômenos e discursos investigados. Análise de Conteúdo, Análise de Discurso e Análise Textual Discursiva são metodologias que se encontram num único domínio, ou seja, a análise textual.

Nessa investigação, lança-se mão da Análise Textual Discursiva como procedimento para interpretar as leis brasileiras *antibullying*. Todavia, quando os autores (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 141) foram questionados se a Análise Textual Discursiva é técnica ou método, assim responderam:

A resposta depende de nossa concepção de método e técnica, preferimos denominá-la de metodologia de análise, não entendendo como conjuntos rígidos de procedimentos, mas como um conjunto de orientações, abertas, reconstruídas em cada trabalho, configuram-se como caminho que podem ser seguidos, mas sem assumirem direcionamento rígidos.

Winkeler (2013) utilizou a Análise Textual Discursiva em sua tese de doutorado e informou que os dados coletados constituíram o “corpus” textual de sua investigação. Afirmou que “Os textos não carregam um significado a ser apenas

identificado; trazem significantes, exigindo que o pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (p. 45). É conveniente salientar que esse procedimento, em nosso estudo, utilizado como técnica (procedimento) e denominado pelos seus autores como metodologia, é dinâmico e permite ampla liberdade ao pesquisador para proceder a sua interpretação.

A metodologia da análise textual discursiva é um caminho do pensamento do pesquisador. Como tal, é um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida ou de chegada. Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito. Ao mesmo tempo esta metodologia confere ao pesquisador ampla liberdade de criar e de se expressar. Realizar-se uma análise textual discursiva é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada de fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de ancoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda insegurança e incerteza que isso acarrete. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos. Daí mais uma razão de insegurança e angústia (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 166).

Moraes (2003, p. 191) propõe quatro passos para realizar a Análise Textual Discursiva e os denomina como: 1) desmontagem dos textos; 2) estabelecimento de relações-categorização; 3) captação do novo emergente; 4) processo auto-organizado. O primeiro movimento do pesquisador é o de proceder à desmontagem dos textos que se configura como processo de unitarização, quando examina o texto em seus detalhes e esforça-se para fragmentá-los em unidades constituintes que se denomina unitarização. Em seguida, passa ao segundo estágio, denominado de categorização, quando se esforça para construir relações entre as unidades de base; combina-as, classifica-as, reunindo esses elementos na formação de conjuntos que resultem em sistemas de categorias.

Tendo concluído o exercício das relações/categorização, o pesquisador procura captar o novo emergente, o metatexto resultante desse processo que ilustra o esforço para explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Finalmente, considerando os materiais textuais “como significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”, o exercício deve produzir e

expressar sentidos e destacam os autores da metodologia/técnica “[...] que os resultados obtidos dependem tanto dos autores do texto quanto do pesquisador” (p. 14). O quarto estágio, denominado de processo auto-organizado, ciclo de análise, composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, pode ser compreendido por um processo do qual emergem novas compreensões. “Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos” (MORAES; GALEAZZI, 2011, p. 12).

Para atingir a finalidade desse estudo, uma análise das leis brasileiras *antibullying*, utilizou-se do referencial teórico composto dos seguintes autores: Guilherme Castelo Branco e Alfredo Veiga-Neto (2013), Ana Lúcia Silva Ratto (2007), Ana Maria Eyng (2013), Michel Foucault (1997; 2015), Bordieu (2004), Norberto Bobbio (2004), Silvio Gadelha (2013) e Aroldo de Rezende (2015). Assim, observa-se a advertência de Moraes (2003, p. 193) quando afirma que

[...] toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um texto sempre pode dar origem a novos sentidos.

O processamento e a interpretação rigorosa e aprofundada (pormenorizada o máximo possível) do *corpus* facilitarão a separação e o isolamento de cada categoria, dependendo de intensa impregnação do material de análise. Moraes e Galiazzi (2011, p. 37) destacam que “O interpretar constitui modo de teorização. Nesse movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos¹, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias”.

Finalmente, os autores do procedimento, após destacar que a Análise Textual Discursiva corresponde a um fluxo do pensamento incerto e inseguro, orientam como proceder para realizar um exercício correto dessa proposta:

¹ São termos essenciais para dois campos dos estudos linguísticos: a semântica e a pragmática. Na realidade, tanto uma quanto a outra definem-se como ciências que estudam a significação (GUIMARÃES, 2006, p. 113).

[...] um dos segredos cruciais de uma análise textual discursiva bem-sucedida é uma intensa impregnação com os materiais de análise. É importante que o pesquisador aproveite todas as oportunidades que se oferecem para se envolver intensamente com seu “corpus”, atingindo uma efetiva impregnação. Esta pode dar-se de muitos modos. Um deles é a transcrição e preparação dos materiais e entrevistas pelo próprio pesquisador. Também as leituras e releituras exaustivas do material de análise na unitarização e categorização constituem formas de impregnação com os fenômenos sob investigação, criando as condições para emergência do novo (MORAIS; GALIAZZI, 2011, p. 170/171).

Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos os significados do que se investiga, como já dito, os documentos textuais são especificamente as leis brasileiras *antibullying*, em nível dos estados e da lei federal.

2.2 APORTE TEÓRICO FOUCAULTIANO: DIALOGANDO COM SEUS ESTUDIOSOS – UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

As bases epistemológicas na elaboração de uma tese demandam a explicitação dos fundamentos filosóficos que indiquem a perspectiva em que o objeto será tratado. Nesse estudo, o apoio está nas contribuições elaboradas por Michel Foucault (1997). Semelhante a Lima (2009, p. 21), dois pontos remetem aos escritos de Foucault: a emergência das sociedades disciplinares e de controle e a governamentalização do indivíduo por parte do Estado Moderno.

Paul-Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, em Poitiers, França, no seio de uma família de médicos. Após terminar os estudos no Collège Saint-Stanislas de sua cidade natal, instala-se em Paris. Depois de obter licenciaturas em Filosofia e em Psicologia e se especializar em Psicopatologia, torna-se professor na Universidade de Lille e publica seu primeiro livro *Doença mental e personalidade*. Faleceu em Paris, no dia 25 de junho de 1984 (CASTRO, 2014).

Na compreensão de Gallo (2004), o pensador Foucault afirmava que a Filosofia deveria ser vista como uma *caixa de ferramentas*: aí se encontram os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que são colocados na realidade em que se vive.

Todavia, torna-se importante salientar que na compreensão de Gadelha (2013, p. 171), é preciso evitar precipitações ao correlacionar a biopolítica e a educação, porém, defende a ideia de que é possível estabelecer uma relação entre

biopolítica e educação e isso mais do que na obra de Foucault, a partir dela. Segundo o autor, isso se deve ao fato de Foucault não ter privilegiado a educação em suas diversas formulações sobre a biopolítica.

Pensar com Foucault é uma via defendida por Gadelha (2013, p. 174), reconhecendo-o como intercessor privilegiado para as nossas próprias inquietações, para os nossos próprios problemas e, ainda, esclarece/desvela que a educação, em alguma medida, parece estar sempre ali na obra foucaultiana, ou seja, “[...] implica no funcionamento das disciplinas, do dispositivo da sexualidade, do poder pastoral, dos processos de normalização e regulamentação da vida junto às famílias pobres [...]”.

Reconhece que é perfeitamente legítimo e factível posicionar a educação como fator presente e ligado à problemática da biopolítica, ilustrando que a biopolítica é uma espécie de mecanismo sem o qual as principais articulações que movem os dispositivos de dominação e governo não funcionariam a contento. Conclui essa reflexão ao argumentar que não se pode apenas se limitar a parafrasear Foucault, a mimetizar sua produção, ou meramente repetir o que ele disse, indicando a importância de que se pense com ele.

No entendimento de Oksala (2011), Foucault foi um filósofo que usou a história para compreender a sociedade contemporânea, a fim de transformá-la rumo a uma maior liberdade. Segundo a autora citada, Foucault fundiu Filosofia e História de uma maneira nova, a qual resultou numa esclarecedora crítica da modernidade. Ele chamou suas obras de histórias do presente e tentou mapear o desenvolvimento histórico, bem como as bases conceituais de algumas práticas essenciais da cultura moderna, por exemplo, de punir e tratar aqueles percebidos como loucos (OKSALA, 2011, p. 9).

O pesquisador da presente tese teve seu primeiro encontro com as produções de Foucault na Licenciatura em Psicologia, nas aulas da professora Inês Lacerda Araújo, que posteriormente viria a publicar *Foucault e a crítica do sujeito*. Duas décadas depois, quando Eyng e Possolli (2011) publicam *Convivência e violência nas escolas: as relações de saber-poder no currículo escolar*, capítulo da obra *Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas*, volta a reencontrar-se com Foucault.

Quando decidiu ler Foucault, encontrou muitas publicações que se propuseram realizar aproximações do seu pensamento com a Educação. Entre elas,

Peters, Besley et col. (2008), Silva (2011), Noguera-Ramirez (2011), Gadella (2013), Carvalho (2014) e Resende (2015). Aquino (2013) publicou uma revisão do itinerário bibliográfico do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira, e analisou 510 dissertações e 174 teses que fazem referência concomitantemente aos termos Foucault e Educação. No mesmo estudo, ele apresenta os autores mais produtivos e as publicações de dossiês e números especiais de periódicos com a temática, matriz teórica ou epistemológica que utilizaram Foucault. Ele destaca o professor Alfredo Veiga-Neto como segundo autor mais produtivo na área e um dos pioneiros, atuando na universidade Federal do Rio Grande do Sul. Após essa ampla revisão, optou-se por utilizar as publicações de Alfredo Veiga-Neto como a principal fonte para compreender o pensamento de Foucault no contexto da educação.

Entre as publicações de Veiga-Neto, ou organizadas por ele, destacam-se *Crítica pós-estruturalista e Educação* (1995); *Foucault e Educação* (2003); em coautoria com Rech, *Esquecer Foucault?* (2014).

Gore (2011, p. 13) alerta que Foucault não faz nenhuma análise detalhada das escolas, mas que ele via nas escolas e na educação formal um papel importante no crescimento do poder disciplinar e afirma que na obra *Vigiar e Punir*, no capítulo *Corpos dóceis*, Foucault descreve inovações pedagógicas e o modelo que elas ofereceram à economia, à medicina e à teoria militar. “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1977, citado por GORE, 2012, p. 13).

A fim de problematizar o objeto de pensamento, precisou-se dirigir questões à “política”. Segundo Marshall (2008, p. 40), por “política”, em Foucault, entende-se os processos sociais, econômicos e políticos encontrados em um amálgama de leis (leis da educação) e instituições públicas (comitês de educação, escolas, universidades, etc.). [...]

De acordo com Veyne (2014), é preciso realizar um trabalho histórico que Foucault chama de arqueologia ou genealogia, para trazer à luz o discurso. Essa arqueologia é um balanço desmistificador, sendo assim, a exploração em profundidade do “discurso”. Veyne questiona-se: o que Foucault entende por discurso? E responde: “Algo muy sencillo: es la descripción más precisa, más exacta de una formación histórica en su desnudez, es la puesta al día de su última diferencia individual” (VEYNE, 2014, p. 16).

Para melhor compreender a ótica foucaultiana, é importante lembrar que a sua obra e seus estudos teóricos podem ser divididos em três fases distintas. A primeira, chamou de estudos teóricos de arqueologia, situada em geral nos anos sessenta, período em que produziu *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969). Já a segunda fase é denominada de fase genealógica e situa-se nos anos setenta, com obras como *Vigiar e punir* (1975) e *História da sexualidade* (1976). Por fim, a terceira fase é a fase ética, quando ele voltou-se para a ética antiga. Ocorreu nos anos oitenta e produziu os dois últimos volumes de história da sexualidade: o uso dos prazeres e o cuidado de si (1984). Segundo Oksala (2011, p. 10), “[...] as três fases não se referem a três diferentes métodos ou objetos de estudo. O que marcou o início da cada nova fase foi a introdução de um novo eixo de análise, que resultou em uma visão mais abrangente”.

Foucault não estava interessado em estudar a educação como tal, mas o seu objeto era o sujeito e sua construção. “O sujeito não é uma fonte autônoma e transparente de saber – é construído em redes de práticas sociais que sempre incorporam as relações de poder e exclusão” (OKSALA, 2011, p. 23).

Os anos 70 marcaram um novo direcionamento ou eixo nas análises de Foucault. Segundo Danner (2010), nessa fase, o objetivo da genealogia foi desenvolver uma concepção não jurídica do poder e, com isso, estabeleceu um deslocamento em relação às teorias jurídicas tradicionais, que atribuem ao Estado a centralidade do poder. “O poder deve ser visto em Foucault como algo que funciona em rede, que atravessa todo o corpo social” (DANNER, 2010, p. 143).

O pensamento de Foucault permite analisar como a escola foi pensada e montada como instituição capaz de executar o projeto da modernidade e de instaurar uma nova ordem social, carregada de racionalidade. Na sua gênese, a escola tal como hoje se conhece esteve profundamente comprometida com o humanismo renascentista. Entretanto, a escola, como instituição encarregada de executar a pedagogia, logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduo para o mundo que deixava as formas de vida medievais para trás (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

De uma maneira sucinta, entendemos a Modernidade menos como um período histórico formalmente datado e mais como um período em que o homem foi pensado e colocado no centro e como alfa e ômega do mundo. Nesse sentido, a modernidade corresponde a um determinado ethos, uma maneira de pensar e de sentir e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2006, p. 568).

Quando Foucault aborda a emergência do poder disciplinar, enquanto tipo de modernidade, faz distinções em relação ao funcionamento a uma lógica estritamente judiciária. Afirma que embora os mecanismos da ordem do direito e da lei continuem importantes nas sociedades disciplinares, eles deixam de ser do tipo central, mas constituem os mecanismos de controle que se dão sobre a forma da normalização e que vão se espalhando por todas as instituições, baseados na norma e não na lei (RATTO, 2007, p. 93).

Ratto (2007, p. 96), fundamentando-se na leitura de Foucault, destaca que o sistema escolar é inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. “A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor e quem é o pior”.

Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1997), o que Foucault faz é entrelaçar a análise sobre o enfrentamento de questões históricas, típicas do campo judiciário – teoria sobre crime, leis, reformas, justificações, métodos de punição, a emergência da prisão como meio repressivo por excelência – com as práticas e saberes formulados em outros campos (o militar, o pedagógico, o médico) e apontar para além das importantes especificidades que os caracterizam, para a constituição de um tipo de poder – o poder disciplinar – que passará a animar o conjunto das instituições e relações sociais criadas na Modernidade (RATTO, 2007, p. 94).

O assim chamado, segundo Foucault, de *Vigiar e Punir* (1975), depara-se com a necessidade incontornável de tratar a questão do poder a partir das análises históricas que vinha desenvolvendo sobre certas práticas sociais e respostas materiais (prático-institucionais) (PASSOS, 2013, p. 10).

Nas sociedades modernas, Foucault encontra em suas investigações um poder atuante, constitutivo da modernidade, de tipo disciplinar. Esse tipo de poder opera por meio de estratégias, táticas e técnicas sutis de adestramento: uma confirmação física, política e moral dos corpos. “As formas de poder tradicionais, dispendiosas, violentas [típicas do exercício do poder soberano] foram substituídas por uma tecnologia minuciosa e calculada da sujeição” (FOUCAULT, 1998, p.182).

Não foi a modernidade que inventou as disciplinas. O poder disciplinar já estava disseminado por todo o corpo social em todas as microrrelações. O que é preciso destacar é que o poder disciplinar supera em eficácia as formas repressivas puras de poder, como a punição violenta e exemplar (PASSOS, 2013, p. 14).

Pensar a modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma sociedade educativa como nunca antes existiu: pensou-se que a educação de todos e de cada um era condição necessária à salvação, ao progresso e ao desenvolvimento econômico (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 23). Segundo o entendimento desse autor, com essa concepção de sociedade educativa, constitui-se o sujeito como um *Homo educabilis*.

De acordo com Lazzarato (2013, p. 41), o governo é uma “tecnologia humana” que o Estado moderno herdou da pastoral cristã e sobre a qual o liberalismo fez uma inflexão, modificou, enriqueceu, transformou de governo das almas em governos dos homens.

Pongratz (2008, p.13) afirma que “[...] o iluminismo dos pedagogos do século XVIII punia em nome de uma civilidade geral e racional, que era claramente representada pela comunidade escolar e por seu ordenamento interno [...]”. A punição torna-se um ato administrativo presente em sistemas de aprendizagem que é completamente racionalizado e não se pune mais o corpo, o que se coage e se envergonha é a alma.

Esse exercício, com o qual o poder corporal foi inscrito no tecido da vida escolar diária, a fim de atingir o aluno, fica restrito à pedagogia do século XIX, surgindo posteriormente a punição panóptica, que transforma a escola em uma instituição disciplinar e as técnicas de punição tornam-se cada vez mais abstratas e anônimas.

Dessa forma, a situação de aprendizagem é reorganizada de acordo com o princípio do “panopticismo”, cujo primeiro efeito é a criação de um estado consciente e permanente de visibilidade para os alunos: “quem está sujeito a um campo de visibilidade, e sabe disso, assume a responsabilidade pelas restrições de poder; ele as faz agir espontaneamente sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1977, p. 202).

Para compreender a questão do biopoder e as práticas pedagógicas, Castro (2014, p. 12) afirma que “[...] a sociedade de normalização: do intolerável à governamentalidade, aborda o giro do pensamento de Foucault para a questão do biopoder, quer dizer, para as práticas sociais disciplinares e biopolíticas do governo

dos homens [...]”. Esse mesmo autor destaca que, na obra *Vigiar e Punir*, o objetivo de Foucault é escrever uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar. É, com efeito, uma genealogia da sociedade disciplinar moderna.

Na segunda metade da década de 70, Michel Foucault desenvolveu o conceito de governamentalidade e afirmou:

[...] devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Para Foucault, a análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação (1984b, p. 88). “Devemos supor ao contrário”, diz Foucault, que os micropoderes, isto é, as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições é que servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social.

Passos (2013, p. 14) explicita a compreensão de poder em Foucault,

Poder, para Foucault é apenas a forma, variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos. Só se pode apreender o tipo de poder em jogo em determinado campo de práticas e discursos – local e temporalmente delimitados - através de descrição minuciosa, em detalhes, do funcionamento dessas práticas, nunca pela aplicação de uma teoria geral do poder “apriorística”. São as práticas que dizem o tipo de poder que as mantém ou as desestabiliza. “Analítica do poder” significa isto: descrição do tipo de poder em jogo em campos muito determinados e circunscritos na experiência.

Passos (2013, p. 14) também lembra que o poder é expressão de uma operação de força, não apenas negativa, mas que também pode ser positiva,

Portanto, o pensamento de Michel Foucault não dá margem para se falar do poder como algo “em si”, a não ser por uma mínima definição: o poder é a expressão de uma “operação” de força que não só pesa sobre as relações como uma força negativa, que reprime ou diz não, nem só atua a partir de um ponto central, a elas exterior. É também, ou, sobretudo, uma operação “positiva”, que permeia [as relações], produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos, [...] o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade.

Na década de 70, as últimas pesquisas e seminários de Foucault no Collège de France abordaram e procuraram elucidar: o biopoder, o governo e a governamentalidade. Por governamentalidade, Passos (2013, p. 15) define:

Por essa palavra [...] eu quero dizer três coisas. [...] O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análise e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma de saber a economia política, e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, entendo a tendência que em todo o ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. [...] Enfim, por governamentalidade, eu creio que seria preciso entender o resultado do processo através do qual o estado de justiça da idade média, que se tornou nos séculos XVI e XVII Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

A governamentalidade é um mecanismo que articula saberes e práticas para vigiar e adestrar os corpos, mas, sobretudo, para governar a vida. As estratégias de sujeição e produção de subjetividades são próprias dos dispositivos disciplinares. A escola orienta, promove e sustenta a mediação pedagógica e uma certa experiência de si e, assim, produz modos de sujeitos governados (MARÍN-DÍAZ; PARRA, 2015, p. 399).

Após essas primeiras reflexões a partir das contribuições dos estudiosos de Foucault, a reflexão para a ser sobre os dispositivos disciplinares e biopolíticos que se naturalizam nas instituições escolares como mecanismos de vigilância, punição e controle. Para alcançar esse objetivo, recorreu-se às fontes primárias do próprio autor.

2.2.1 Foucault por ele mesmo

O objetivo nesse momento é acessar diretamente às produções de Foucault, que serão denominadas de fontes primárias, e ilustrar algumas de suas contribuições para que se possa pensar/problematizar as interfaces da governamentalidade e da biopolítica nas práxis educativas, em especial com os dispositivos de vigiar e punir.

A educação não foi uma das preocupações centrais das reflexões de Michel Foucault. Mesmo tendo sido professor, ele não se propôs a produzir uma Filosofia da Educação. De acordo com Gallo (2015, p. 431), é sem dúvida a obra *Vigiar e*

Punir a principal contribuição de Michel Foucault para pensar a escola. Ele afirma ainda que “Toda a terceira parte do livro, dedicada à disciplina, está centrada na escola, provavelmente a principal das instituições disciplinares” (p. 431).

Nas palavras de Foucault, a governamentalidade constitui-se no encontro entre as técnicas de dominação, exercidas sobre os outros, e as técnicas de si (FOUCAULT, 2001, p. 1604). Os mecanismos de normalização disciplinar e as técnicas de biopoder podem ser considerados como formas de poder que modelam e levam à subjetivação do indivíduo.

Para compreender o neologismo “governamentalidade”, é preciso recorrer ao que Foucault apresentou no seu curso *Segurança, Território, População*, quando então assinalou que um dos problemas fundamentais do século XVII foi o governo das crianças, problema este que gerou o desenho de propostas sobre a educação e a instrução moral, física e intelectual (FOUCAULT, 2008).

A palavra “governamentalidade” ainda não é dicionarizada em língua portuguesa. Eduardo Castro (2009) organizou o *Vocabulário de Foucault*, obra na qual o verbete de número 173 – Governo, Governar, Governamentalidade – ocupa da página 188 à página 193. Na explicitação do termo, segundo Foucault, a governamentalidade foi descoberta no século XVIII e constituiu-se a partir de três fenômenos: 1) a pastoral cristã; 2) a técnica diplomático-militar; e 3) a polícia.

Para compreender o conceito e sua gênese, Foucault indica a origem do vocábulo a partir da pastoral cristã medieval e do esgotamento do “modelo príncipe”. Destaca que a questão central da governamentalidade sempre é como governar os homens. Seja no modelo de soberania, baseado num código legal que prevaleceu até o século XVI, seja no modelo do estado administrativo – modelo da disciplina, vigente nos séculos XVII e XVIII, baseados em técnicas disciplinares – e, finalmente, no modelo de segurança, baseado em dispositivos de segurança, vigente nos séculos XIX, XX e XXI (FOUCAULT, 2008).

Vale ressaltar que o poder pastoral pode apresentar quatro características principais e implica no conhecimento da consciência e na habilidade de dirigi-la:

Entretanto, esta palavra (poder pastoral) designa uma forma bem específica de poder. 1) é uma forma de poder cujo fim último é garantir a salvação individual no outro mundo; 2) o poder pastoral não é meramente uma forma de poder que comanda; aquele que o exerce deve também estar preparado para se sacrificar pela vida do seu rebanho. Portanto, é diferente do poder real, que demanda o sacrifício dos seus súditos para salvar o trono; 3) é

uma forma de poder que não presta atenção somente no todo da comunidade, mas em cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida; 4) finalmente, esta forma de poder não pode se exercer sem saber o que existe “dentro da cabeça” das pessoas, sem explorar suas almas, sem os fazer revelar seus segredos mais recônditos. Ele implica um conhecimento da consciência e a habilidade de dirigi-la (FOUCAULT, 1982, p. 214).

Para se pensar as teorizações educacionais e as práticas escolares, bem como os modos de governar aos outros e a si mesmo, o neologismo governamentalidade permite a análise de domínios como a arte de governar.

Inicialmente, a governamentalidade aparece no cruzamento de um instrumento técnico, os dispositivos de segurança e um saber – a economia política – com o objeto particular – a população – que remetem, por sua vez, a instituições, reflexões, cálculos e táticas por meio dos quais se exerce essa forma de poder. Na sua segunda acepção, a governamentalidade pode ser compreendida como uma tendência, uma forma de poder chamada de governo ou de governo. Foucault (2008, p. 164) define a palavra governo

[...] como quer que seja, através de todos esses sentidos há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades.

Foucault (2008) propõe metodologicamente que se passe por fora das instituições, para que se possa realizar uma análise global das relações de poder, e explicita essa estratégia em *Vigiar e Punir*. “A disciplina não pode se identificar com uma instituição, nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma tecnologia” (FOUCAULT, 1999, p. 177). Na mesma obra (p. 173), Foucault descreve “[...] o panopticismo, um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir”. A situação de aprendizagem é reorganizada de acordo com o princípio do panopticismo, em que pese seu primeiro efeito de criar um estado permanente de visibilidade para os alunos: “[...] quem está sujeito a um campo de visibilidade, que sabe disso, assume a responsabilidade pelas restrições de poder; ele as faz agir espontaneamente sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1977, p. 202).

Uma das características básicas da tecnologia disciplinar é moldar certa multiplicidade de corpos de acordo com uma função, “[...] a disciplina não está contida em nenhum dos espaços institucionais”, mas ela é uma relação de poder

que se atualiza em cada um desses espaços (casas de detenção, exército, escola, hospital e polícia), com seus enunciados e visibilidades próprios. Segundo Foucault, a disciplina articula vários espaços e aumenta o seu poder de propagação e alcance (FOUCAULT, 1999).

Quando Foucault analisa o governo dos homens uns pelos outros, suas estratégias, tecnologias e táticas, ele define o poder e indica os agentes que o exercem, como, por exemplo, professores, pais, chefes e não um órgão ou uma entidade abstrata. O Estado é uma realidade compósita e móvel (FOUCAULT, 2008).

Foucault efetuou um deslocamento do conceito de disciplina a partir do interior da escola e do hospital para o exterior. Ele descreveu a exterioridade das relações de poder para as tecnologias de poder e também deslocou o objeto de saber dado “doença mental, sexualidade” para a análise da constituição de um campo de verdade com objetos de saber (FOUCAULT, 2008).

Mesmo considerando que a escola é o lugar da disciplina, uma instituição à qual o Estado atribui uma função de disciplinar, ela ensina a obedecer às regras e a seguir conhecimentos determinados pelos agentes sociais. Historicamente, a autoridade do professor era temida e cada aluno via nele autoridade moral capaz de punir e ao mesmo tempo alguém que zelava pela sua formação. Nas últimas décadas, em especial nesse milênio, a escola, para combater a indisciplina, serviu-se de dispositivos disciplinares para punir os alunos que infringem a norma, desrespeitam a regra e ainda os classifica como perigosos e desajustados, não sendo raro optar pelo afastamento do convívio por meio de transferências e expulsões. Mais do que nunca, “vigiar e punir” torna-se atual à compreensão da instituição escolar como um local produtor de indivíduos úteis economicamente e dóceis politicamente.

Problematizando a punição, pode-se falar de formação discursiva quando uma série de enunciados responde às mesmas regras de constituição. Em *Sociedade Punitiva*, Foucault (2015) distingue por um lado o discurso e, por outro, os atores, as obras e os textos, tendo em conta a sua função estratégica, quer dizer, os efeitos de poder que produzem. “Nesse sentido, sustenta que os textos, as obras e os autores são discursos que, produto da escolarização da sociedade, perderam sua eficácia estratégica” (FOUCAULT, 2013, p. 169).

As práticas sociais disciplinares e a biopolítica do governo dos homens, assim como o modo pelo qual Foucault pensa a política moderna a partir da relação entre o Estado, o mercado e a empresa, do liberalismo e do neoliberalismo, descreve uma sociedade de normalização: representando um giro do seu pensamento, do intolerável à governamentalidade.

Alguns termos merecem ser esclarecidos: norma, engloba os normais e os anormais, ou seja, todos estão (ou estão colocados) na norma, sob o domínio da norma. O anormal está na norma. A norma regula a vida dos indivíduos e, ao mesmo tempo, das populações. Assim, viver-se numa sociedade normatizada e de normalização. Normatizar significa estabelecer normas, enquanto que normalizar refere-se a proceder a medidas de colocar todos na faixa de normalidade, definida a partir da própria população, típica das sociedades de segurança. Finalmente, normatização é típica das sociedades disciplinares, em que a norma é predefinida. E ainda, “[...] as sociedades de normalização são, cada vez mais, sociedades medicalizadas. Eugenismo/racismo de estado e psicanálise são as duas faces de uma mesma moeda” (PPGE/UFRGS, 2014).

Normalizar significa tratar de regular a vida do indivíduo e da população em uma relação de articulação entre norma da disciplina e norma da regulação, o que Foucault denomina de biopoder. Essa nova forma de poder.

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. A norma é o que se pode tanto se aplicar a um corpo como a uma população que se quer regulamentar. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Foucault (2008) distingue duas modalidades fundamentais de exercício do poder: a disciplina – poder que tem por objetivo os indivíduos – e a biopolítica – poder que se exerce nas populações. Com essa lógica, afirma-se a sociedade de normalização, que se atua pela norma da disciplina e da regulação. Assim, o direito e a justiça vão implantando práticas sociais, ou seja, judicializando a vida.

A lei opera informando como se deve agir em família, na escola e em outras instâncias. Atua separando o permitido do proibido, regulando condutas, judicializando, mas, também, produz a separação entre o que é normal e o que é o anormal dentro das escolas, ou seja, regula.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault afirma

Em toda sociedade a produção do discurso é a um só tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por determinados procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar a aleatoriedade de seu acontecimento e evitar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1986, p. 10-11).

A obra *Vigiar e Punir* descreve uma história que correlaciona a alma moderna e um novo poder de julgamento. Procede a uma genealogia da sociedade disciplinar moderna e, para Foucault, “[...] a modernidade corresponde a um determinado *ethos*, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2006, p. 568).

O projeto da modernidade que almejava uma nova ordem social e a produção de novas subjetividades, carregadas de racionalidade, encontrou na escola uma instituição capaz de funcionar como uma maquinaria para produzir esse novo tipo de indivíduo. A sociedade que se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII pôs em funcionamento uma tecnologia de poder que constituiu efetivamente os indivíduos como elementos correlatos de poder e saber (FOUCAULT, 2006).

Sob a denominação de biopoder podem ser encontradas duas especificidades ou dois níveis de exercício do poder: as técnicas, que têm como objetivo um treinamento “ortopédico” dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie, com suas leis e regularidades. Foucault elaborou o conceito de biopoder para explicitar o poder de controlar e formar as populações (inclui-se a educação, a assistência, a saúde, os transportes e a securitização de diversos aspectos da vida social), que foram colocados em paralelo à emergência do estado de bem-estar social. No final na obra *Vontade de Saber*, Foucault distingue o poder disciplinar do biopoder:

O segundo, que se formou pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos; a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, adoração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população [...] a velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida* (grifo no original) (FOUCAULT, 1979, p. 131).

Nos estudos sobre a norma, especialmente a temática da biopolítica, a partir da qual é possível pensar a sociedade moderna como objeto de estratégias de poderes que atuam sobre a vida dos indivíduos constituídos em populações, encontra-se uma evolução dos estudos anteriores sobre vigilância, controle e correção.

No registro da biopolítica, a norma disciplinar vai se cruzar com a norma da população. A norma, nessa configuração de poder, vai do corpo orgânico à espécie e tem o papel de definir aquilo que se enquadra num padrão geral de referência para gestão da população, regularizando-a. Logo, pode-se afirmar que com o termo biopolítica Foucault amplia a perspectiva do governo, que passa do controle individual do corpo para o controle das pessoas, sem a necessidade de alguém em específico que as governem individualmente. Foucault (1984) esclarece que a disciplina age sobre os corpos individuais e a biopolítica é um dispositivo que atua sobre as populações, um arsenal de aparatos que funcionam nas instituições e produzem essa forma específica de governo sobre os corpos dos indivíduos.

Além da norma, um conceito vigoroso na concepção de Foucault é o da vigilância. Ele explicita que inicialmente a intenção de vigiar era evitar a punição, mas, nos dias atuais, esse propósito foi desvirtuado. O que se observa nas instituições é a utilização de ferramentas de vigilância acopladas aos mecanismos de punição, ou seja, vigia com a intenção de punir. No que diz respeito à punição, Foucault esclarece:

Para cada crime, sua lei; para cada criminoso sua pena. Pena visível, pena loquaz, que diz tudo, que explica, justifica-se, convence [...] cenários, perspectivas, efeitos de ótica, fachadas às vezes ampliam a pena, tornam-na mais temível, mas também mais clara [...] mas o essencial, para essas severidades reais ou ampliadas, é que, segundo uma economia estrita, todas elas sirvam de lição: que cada castigo seja um apólogo (FOUCAULT, 1977, p. 109).

A análise das leis que se propõem a combater o *bullying* pode ser colocada em perspectiva e olhada segundo as transformações e os deslocamentos que o poder disciplinar vem sofrendo nas últimas décadas. O conceito de governamentalidade é da ordem política e trata das instituições e ações destinadas ao exercício do poder sobre as populações. Segundo Foucault, as transformações políticas operadas no ocidente localizam-se inicialmente no estado de justiça

medieval, passando pelo estado administrativo e finalmente chegando aos estados governamentalizados modernos. A passagem de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar e, dessa, para uma sociedade governamentalizada (FOULCAULT, 2015).

As ferramentas conceituais utilizadas no próximo capítulo serão a biopolítica e a governamentalidade, dando ênfase à educação como uma prática de governar os homens e a sua interface com a judicialização do cotidiano.

3 VIOLÊNCIAS ESCOLARES, AGRESSÃO HUMANA, CONFLITOS E BULLYING

*Nós pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que reina a confusão.
Em que corre o sangue.
Em que se ordena a desordem.
Em que o arbitrário tem força de lei e
Em que a humanidade se desumaniza,
Não digam nunca: isso é natural!
(BRECHT, 1956)*

Nesse capítulo, inicialmente, far-se-á um recorrido pelas tentativas de conceitualizar as violências escolares, encontrando o principal aporte teórico nos sociólogos franceses, em especial Charlot (2002) e Debarbieux (2002). Contudo, primeiro faz-se necessário alinhar a compreensão de agressão humana, nas suas múltiplas definições, e também propor uma visão panorâmica sobre o conceito de conflito e alguns de seus entendimentos, uma vez que esse não é o foco principal desse estudo.

Ainda nesse capítulo, apresentar-se-ão estudos sobre o *bullying* escolar, iniciando com as tentativas de definição, justificando a permanência do termo original e não a tentativa de tentar traduzi-lo e as características dos participantes da dinâmica *bullying* (vítimas, agressores e testemunhas). Tem-se, também, a problematização das formas de identificação e avaliação do fenômeno *bullying* e a análise de outras variáveis presentes na dinâmica, como gênero, local de ocorrência e a importância da figura do professor. Também será apresentada uma modalidade particular de *bullying*, o *cyberbullying*, concluindo o capítulo com algumas intervenções para minimizar e ou prevenir o *bullying*.

3.1 AGRESSÃO HUMANA: MÚLTIPLOS OLHARES

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

A Sociologia, a Filosofia, a Biologia, a Antropologia e a Psicologia, sob diferentes perspectivas, têm apresentado conceitos e princípios para o entendimento do comportamento agressivo. Dessa forma, serão apresentadas contribuições da Psicologia, da Etologia e da Filosofia para a compreensão do comportamento agressivo.

Cotidianamente, utilizam-se como sinônimos as palavras agressão e violência, mas apesar de semelhantes, elas designam fenômenos distintos. Agressão vem do latim *aggressionem* e significa disposição para agredir, disposição para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas (FERREIRA, 1999). Violência deriva do latim *violentia*, que significa qualidade de violento, qualidade daquele que atua com força ou grande ímpeto e emprega a ação violenta, opressão ou tirania, ou mesmo, qualquer força contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa. Pode significar ainda constrangimento físico ou moral, exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outra (FERREIRA, 1999).

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

Alguns autores, entre eles José Sanmartín (2004), são enfáticos ao afirmar que o agressivo nasce agressivo, mas o violento se faz violento. A agressividade é um traço selecionado evolutivamente pela natureza e por outro lado não há violência se não houver cultura, portanto, a violência não é um produto da evolução biológica. Segundo Garaigordobil e Oñederra (2010, p. 65-67), ao final do século XIX, o fenômeno da agressividade começou a ser conceitualizado pela Psicologia e naquela ocasião foi definida como instinto, como impulso inato, quase fisiológico.

Posteriormente, numa perspectiva totalmente oposta, formularam-se as teorias que consideram a conduta agressiva como resultado de uma aprendizagem, observando que quando uma conduta agressiva é recompensada de alguma forma (aumento de *status*, reconhecimento dos demais), aumenta sua frequência e quando é punida (penalizada, desaprovada pelos demais), é possível que reduza sua

probabilidade de ocorrência. Garaigordobil e Oñederra (2010, p. 65-67) informam que a conduta agressiva está relacionada a inúmeros fatores, entre eles os pessoais, familiares, sociais e educativos. A sociedade em que se vive está impregnada de violência, que se projeta em todos os ambientes e afeta a todos.

A agressão humana foi observada em todas as civilizações, entre elas a grega e a romana, e até nas narrações bíblicas do velho testamento. No entender de Pinker, a agressão nunca abandonou os humanos, desde os primórdios da existência humana até os dias atuais (PINKER, 2004, p. 430).

Arendt (2014, p. 18), em *Sobre a Violência*, destaca que

Ninguém que esteja empenhado em pensar a história e a política pode ignorar o enorme papel que a violência sempre exerceu nos assuntos humanos, e é a primeira vista bastante surpreendente que a violência enquanto tal tenha sido tão raramente objeto de consideração particular.

Um dos argumentos mais conhecidos no ocidente para explicar a agressividade humana foi produzido pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau. Segundo ele, somos aquilo que o ambiente determina. Esse argumento foi rechaçado por Pinker (2008) com veemência porque estaria fundamentado em bases falsas e não condiz com o espelhamento dos dias atuais, nem nos tempos pretéritos.

Ao proceder à história da violência, Pinker (2008, s/p) foi enfático:

Parece que demonizar pessoas e muitas vezes lugares, torna legítima a conquista colonial e outras aventuras estrangeiras, e escondem os crimes de nossas próprias sociedades. A doutrina do bom selvagem – a ideia que os seres humanos são pacíficos em estado de natureza e naturalmente são corrompidos pelas modernas instituições, são vistas com frequência na escrita de intelectuais públicos como José Ortega y Gasset (“A guerra não é um instinto, mas uma invenção”), Stephen Jay Gould (“Os estudos biológicos emprestam a sustentação à ética da irmandade universal”). Mas, agora que os cientistas sociais começaram a contar corpos em diferentes períodos históricos, descobriram que a teoria romântica teve um início inverso: Longe de fazer com que nos tornemos mais violentos, algo na modernidade e suas instituições fizeram-nos mais nobres.

Portanto, parece que Steven Pinker (2008) rejeita as explicações do comportamento agressivo baseado somente em eventos sociais e que ele também valoriza as ciências cognitivas, bem como as contribuições advindas da genética. Partindo dessa ótica de amadurecimento de estruturas cerebrais, bases biológicas e genéticas, a literatura tem sinalizado que os adolescentes frequentemente

apresentam comportamentos antissociais em função de uma certa imaturidade dos freios biológicos da córtex pré-frontal e que estes são incapazes de gerenciar satisfatoriamente as contingências que o alto grau de interação impõe aos debutantes do mundo adulto.

Pinker também apresenta dados relativos ao fator hormonal no comportamento agressivo e afirma que “[...] os homens são em média de 20 a 40 vezes mais violentos que as mulheres, e o grande fator para essa discrepância entre gêneros se pode inferir é causada pela presença dos hormônios masculinos, especialmente a testosterona” (PINKER, 2004, p. 431).

Para além da agressividade, Pinker (2004) comparou autores de crimes atrozes com outros menos violentos e encontrou também diferenças significativas dos níveis do hormônio testosterona. Quando se avaliou o nível de testosterona em advogados, também foi observado que aqueles que participam de júris populares apresentam níveis hormonais maiores que aqueles que desempenham serviços burocráticos. Mas o próprio autor faz ressalvas e pede parcimônia ao generalizar esses dados.

Raine (2015) propõe algumas hipóteses das raízes biológicas na sua obra *A Anatomia da Violência*. Ele as sintetiza em diferentes perspectivas, bases evolutivas, bases genéticas e o sistema nervoso de pessoas violentas. Seus argumentos mais potentes quanto à participação do aparato biológico em condutas violentas está registrado no capítulo 5 – a neuroanatomia da violência. Para fazer justiça ao autor, ele não assume uma posição reducionista, por exemplo, quando considera as influências precoces e a desnutrição. Finalmente, pode-se inferir que Raine (2015) avaliza as percepções, afirmativas e axiomas teóricos de Pinker (2004).

Quando se fala sobre agressividade, Archer (2009) comenta que existem quatro questões explanatórias a serem consideradas: 1) explicação etológica-evolutiva; 2) origem filogenética; 3) desenvolvimento da vida do indivíduo (ontogênese); e 4) mecanismos motivacionais. A primeira consiste na explicação etológica-evolutiva do comportamento agressivo humano e, segundo o autor, poderiam ser consideradas as características evolutivas vantajosas e ainda preditoras de sucesso no mundo moderno, que é altamente competitivo. Mas também, é claro, que o comportamento agressivo apresenta atributos negativos. Em certas circunstâncias, representa uma estratégia biológica de elevado risco, porque o indivíduo submete-se ao risco de lesões ou letalidade. Isso significa dizer que se

por um lado a agressividade humana é um fator de sucesso evolutivo, por outro, poderia significar a própria morte da espécie, caso esse comportamento não fosse socialmente controlado. Cruz, Jung e Dornelles (2012, p. 59), ao analisarem o comportamento agressivo no contexto da evolução humana, salientam que nossos genes continuam sendo os mesmos que foram selecionados na era paleolítica.

A segunda questão explanatória proposta por Archer diz respeito à origem filogenética da agressão. Por exemplo, nos primatas, ordem em que os seres humanos estão incluídos, a agressão envolve mecanismos cerebrais complexos, que estão associados a sentimentos de raiva e de temor, sendo necessário avaliar as diferenças hormonais, como é o caso da testosterona, do cortisol e também da serotonina.

Honk e Schutter (2006) propuseram como hipótese que a regulação das taxas de testosterona-cortisol está relacionada à agressão, ou seja, altos níveis de testosterona e baixos níveis de cortisol, conjuntamente, predisporiam à agressividade social.

A terceira questão, na análise realizada por Archer (2009), diz respeito à origem da agressão no desenvolvimento, na vida do indivíduo e sua subsequente modificação por meio da experiência. Está-se, portanto, no nível ontogenético, o que explicaria a variabilidade das possibilidades de ação de forma diferente, em indivíduos da mesma espécie.

A quarta questão diz respeito aos mecanismos motivacionais que levam ao controle da agressão, que variam desde respostas inflexíveis semelhantes a umnexo neural, até a decisão racional de agredir. Pode-se hipotetizar que a agressividade, quando se caracteriza como reação proativa, é resultado de um comportamento premeditado e, geralmente, com um alvo bem definido, ou seja, a agressão é planejada e não está associada a uma frustração ou ameaça imediata. De acordo com Cruz, Jung e Dornelles (2012, p. 60), “Tal situação pode ser observada nos mais variados formatos de *bullying*”.

Muratori (2007), ao analisar jovens violentos, solicita que a intervenção junto a eles possa contemplar fatores biológicos, psicológicos e sociais. Após as considerações de Archer (2009) e Steven Pinker (2004), apresentadas em sua obra *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana* e do seu artigo *A história da violência*, será apresentado o último manual publicado em português sobre o comportamento agressivo na infância.

Em 2014, Borsa e Bandeira organizaram uma obra sob a forma de manual, na qual se encontram estudos profundos e atualizados sobre o comportamento agressivo na infância. Infelizmente, a obra está esgotada, aguardando reedição com dados mais atuais, que mantenham a característica de “estado do conhecimento” que marcou a primeira edição.

Ao introduzir a obra, as organizadoras chamam a atenção para o impacto negativo do comportamento agressivo, sendo foco de pesquisas de diferentes perspectivas teóricas ao redor do mundo. Informam que esse tipo de comportamento configura-se como um fator de risco para o desenvolvimento do indivíduo, estando associado a outros problemas sociais, como dificuldades de interação, rejeição por pares, dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, vandalismos e comportamentos delinquentes (BORSA; BANDEIRA, 2015, p. 9).

O modelo teórico proposto por Anderson e Bushman (2002), denominado de *Modelo Geral da Agressão*, pelas suas características de complexidade e multidimensionalidades, é por ora o modelo que se acolhe para compreensão do fenômeno, mas como se trata de muitas variáveis e mesmo com estudos que chegam a resultados conflitantes, a ideia é seguir apresentando as contribuições dos teóricos das ciências humanas e sociais.

Garaigordobil e Oñederra (2010), psicólogos espanhóis, ao apresentarem as teorias explicativas da agressividade e da conduta violenta, começam solicitando que sejam colocados em perspectiva os modelos teóricos unicausais para explicar a agressão e que se possam procurar formas de integração entre as diferentes teorias (teorias biologicistas, teorias de condicionamento, teoria psicanalítica, teoria da frustração-agressão, teoria das habilidades sociais, teorias contextuais ou ecológicas e teorias sociológicas), destacando que no conjunto essas teorias poderão lançar luzes à compreensão do fenômeno (p. 67).

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

Quadro 1 – Perspectivas teóricas na agressão física

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

Fonte: Kristensen et al. (2003, p. 181).

Nas teorias consideradas clássicas, para a compreensão da agressão ou do comportamento agressivo em humanos, são encontradas contribuições advindas do behaviorismo, da teoria da aprendizagem social, da etologia e da psicanálise.

Na perspectiva clássica, de um lado, tem-se a visão freudiana que compreende a agressão como parte da condição humana e, de outro, no behaviorismo norte-americano, Hull e Dollard (1939, citados por BERKOWITZ, 1998) afirmam que a frustração é um ato ou evento que impede alguém de atingir um objetivo, seja isso uma barreira física, social (regras, leis), ou uma simples interrupção. Portanto, a frustração produz energia agressiva e esta, por sua vez, leva ao comportamento agressivo. A manifestação de um ato agressivo vai depender, entre outras coisas, da posição hierárquica ocupada pela instigação à agressão. Já a intensidade da resposta irá variar de acordo com diversos fatores: a força com que se tenta chegar a um objetivo e o valor atribuído a ele (KRISTENSEN et al., 2003, p. 177).

Bandura e Iñesta (1975) afirmam que a aprendizagem social é/exerce um papel fundamental na aquisição de comportamentos agressivos e destacam que esses comportamentos são adquiridos sob condições não frustradoras, como a ausência de intenção de dano e ainda em relação a objetos inanimados.

Na perspectiva de Bandura, a agressão aparece mais frequentemente por possuir valor utilitário e não tanto em função da dor da vítima. Destaca, ainda, as

consequências sociais positivas da agressão, afirmando que elas fortalecem e mantêm o comportamento agressivo. Conclui que a frustração produz um estado geral de intensificação emocional que pode conduzir a uma variedade de respostas que depende do tipo de reação à frustração, que foi previamente aprendida, e das consequências reforçadoras, tipicamente associadas a linhas diferentes de ação (BANDURA, 1979, p. 225).

Gomide (1996) apresenta a agressão humana sobre o enfoque da etologia e destaca as contribuições de Eibi-Eibesfeldt (1970, 1989). Esse autor apresenta fortes indicadores de que a agressividade no homem é um fenômeno universal mesmo que não se encontre um único padrão de comportamento agressivo dentro da espécie. Faz referências aos esquimós, que batem nas mulheres quando contrariados e nos habitantes da Nova Guiné, que frequentemente ensinam as crianças a descarregar sua ira sobre os objetos. Conclui que os grupos humanos considerados pacifistas também exibem diferentes expressões de comportamento agressivo.

Essa concepção da condição humana foi compactuada por Konrad Lorenz (1966, citado por GOMIDE, 1996) e por Freud (1950). Enquanto o primeiro autor defende a ideia de que o ser humano deve desenvolver formas de descarregar seus impulsos agressivos, o segundo autor propõe o desenvolvimento de ligações afetivas para que se possa redirecionar a agressividade e evitar prejuízos à espécie (GOMIDE, 1996, p. 78).

Gomide e Sperancetta (2002, p. 4) analisam as contingências ambientais que propiciam experiências às crianças submetidas a privações e frustrações, para além dos fatores genéticos e fisiológicos, que estimulam a aprendizagem da agressão.

Nunes, Hermann e Amorim (2008), em um de seus estudos, encontraram que os participantes classificados como agressores na dinâmica *bullying* apontavam o sentimento de raiva como a principal motivação as suas condutas. Parece que essa emoção, em conjunto com uma estimulação ambiental específica, antecede o comportamento agressivo. Gomide e Sperancetta (2002) citam os estudos de Ades (1996) que distingue dois papéis básicos da emoção: o ajustamento às pressões do ambiente, que tem função adaptativa e fornece julgamento das situações da vida, e a preparação para a ação, que desempenha também o papel de elemento de comunicação social. Concluem que as emoções podem ocorrer de formas mescladas entre si: medo, vergonha, culpa e raiva.

Outra dimensão foi analisada por Freud na obra *O mal-estar na civilização* (1930), na qual ele assinalou que a agressão é o maior impedimento à civilização, pois “[...] a sociedade civilizada está permanentemente ameaçada de destruição devido à hostilidade primitiva dos homens contra si mesmos”. Mas, por outro lado, afirma que sem agressão o homem não se sente confortável e, posteriormente, em carta enviada a Albert Einstein, indagado sobre o que poderia ser feito para proteger a humanidade da maldição da guerra, Freud escreveu que o instinto agressivo natural do homem é um atraso à evolução da civilização e seria inútil tentar eliminar as inclinações agressivas, pois essas são características psicológicas da civilização.

Na *Psicologia Social*, Rodrigues (2007, p. 166) afirma que “[...] o comportamento agressivo se caracteriza pelo ato de intencionalmente causar dano a outrem. Se os danos causados a outrem são inesperados e incontroláveis, eles não são definidos como atos agressivos”. Na mesma obra, o autor cita o documento de Sevilha sobre a origem da violência, adotado pela Unesco, quando afirma que “[...] é cientificamente incorreto dizer que a guerra ou qualquer outro comportamento violento é geneticamente programado pelo ser humano pela natureza”. No mesmo documento, lê-se que “[...] é cientificamente incorreto afirmar que no curso da evolução humana houve uma seleção para o comportamento agressivo mais do que para outros tipos de comportamento”. O documento também destaca “[...] que é cientificamente incorreto dizer que os seres humanos possuem um cérebro violento” (RODRIGUES, 2007, p. 177-178).

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

Especificamente três subtipos de estruturas são enfatizados: esquemas perceptuais, esquemas pessoais e *scripts* comportamentais. Estas estruturas, que se desenvolvem a partir da experiência dos sujeitos, acabam por influenciar as percepções em diferentes níveis. Na medida em que vão sendo utilizadas, tendem a ser automatizadas, mantendo-se associadas com estados afetivos e orientando a resposta comportamental do sujeito frente a demandas ambientais. [...]

No modelo teórico geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento, são propostos três aspectos centrais. Alguns referentes à pessoa (traços, sexo, crenças, atitudes, valores, objetivos e *scripts*) e também relacionados à situação (incentivos, frustração, provocação, drogas, dor e desconforto e dicas agressivas). Essas características compõem o que os autores denominam de *inputs*. No mesmo modelo, também se encontra o que os autores denominam de “rotas do estado interno atual” (cognição, afeto e nível de excitação). Finalmente, o modelo é completado com o que se denomina resultados decorrentes dos processos de avaliação (imediate ou automática e secundária ou controlada), para alcançar o nível de decisão (KRISTENSEN et al., 2003, p. 181).

Três aspectos são centrais neste modelo: a) *inputs* referentes à pessoa (traços, sexo, crenças, atitudes, valores, objetivos e *scripts*) e, a situação (incentivos, frustração, provocação, drogas, dor e desconforto e dicas agressivas), b) rotas do estado interno atual (cognição, afeto, excitação) e c) resultados decorrentes dos processos de avaliação (imediate ou automática e secundária ou controlada) e decisão. O caráter cíclico deste modelo é ressaltado quando os resultados finais do processo de decisão servem como *inputs* a um próximo episódio.

Ao concluir a revisão, Kristensen et al. (2003, p. 183) afirmam que a efetiva compreensão do fenômeno da agressão demanda múltiplas abordagens e destacam a necessidade de valorizar as contribuições oferecidas pelas perspectivas clássicas, concluindo: “A agressão é tanto uma consequência neuroadaptação aos fatores psicossociais ambientais, quanto uma consequência dos efeitos biológicos no desenvolvimento psicossocial”.

Todavia, no manual clássico sobre a agressão e as suas causas, Renfrew (2001) comenta a criação do Instituto de *Estudios Avanzados sobre la Biología de la Agresión*, da OTAN, que promoveu uma reunião de estudos em 1980, congregando um seleto grupo de pesquisadores que, após o término da reunião, não chegaram a uma definição mutuamente aceitável, pois havia tantos aspectos a serem considerados que foi impossível alcançar um denominador comum.

A dificuldade em conceituar a agressividade foi considerada por Leme (2004) ao sinalizar que o comportamento resultante da agressividade, a agressão, é uma conduta que, além de episódica, não é facilmente definível, porque assume diferentes formas de manifestação e que está sujeita à influência de variáveis biológicas e sociais (LEME, 2004, p. 368).

Alguns autores, entre eles Zilmann (1993), frente à impossibilidade de um conceito unanimemente aceito, investigou qual seria o disparador mais frequente da conduta agressiva. Encontrou que a raiva e a sensação de estar em perigo podem ser sinalizadas não apenas por uma ameaça física direta, mas também por uma ameaça simbólica, como é o caso da ameaça à autoestima ou à dignidade, representadas por tratamento injusto ou grosseiro, insulto ou humilhação e frustração na busca por objetivo e que este explicaria a maioria dos eventos que eliciam tal conduta.

No entendimento de Kristensen et al. (2003), a vulnerabilidade do sujeito que gera essas percepções instiga uma onda límbica que tem um duplo efeito sobre o cérebro, pois, de um lado, o organismo produz e libera catecolaminas, que levam a um rápido surto de energia para a ação vigorosa, como lutar ou fugir, e ao mesmo tempo, outra onda impulsionada pela amígdala (depósito da memória emocional) percorre o ramo adrenocortical do cérebro e cria um pano de fundo tônico de prontidão à ação.

Goleman (1995) afirma que esse estímulo adrenal e cortical generalizado pode durar horas e até mesmo dias, mantendo o cérebro em prontidão para o estímulo e tornando-se uma base sobre a qual reações posteriores se formam com rapidez. “Em geral, a condição de pronta resposta criada pela estimulação adrenocortical explica por que as pessoas são mais propensas à raiva quando já foram provocadas ou ligeiramente irritadas por alguma coisa” (GOLEMAN, 1995, p. 73, citado por KRISTENSEN et al., 2003, p. 180).

Embora a comunidade científica tenha produzido inúmeras contribuições para o entendimento do fenômeno da agressão, Ornellas e Radel (2010, p. 14) afirmam que existe violência em todas as instituições sociais, porém que esse fenômeno acirrou-se na contemporaneidade. Em algumas sociedades em particular, como no caso do Brasil, parece que todos os esforços até então envidados não alcançaram os objetivos propostos para minimizar ou prevenir a violência. Ao contrário, as estatísticas são alarmantes e ampliam a modalidade ou grau, formatos e estilos,

ultrapassando as barreiras do presente, do físico e deslocando-se, inclusive, à realidade virtual.

Ainda que, segundo Ornellas e Radel (2010, p. 19), Freud falasse que o mal-estar, a agressividade e a culpa fazem parte da condição humana e do processo civilizatório, destacam que assumir a violência fundamental não significa dizer que, pelo fato de ela ser constitutiva das relações humanas, desculpem-se os atos de violência “[...] um olhar pelo avesso enxergará que nós temos que nos responsabilizar pelos encontros entre os sujeitos e pelos restos de violência que deixamos nessas relações”.

Provavelmente a condição humana, contingenciada pela história, possa reconhecer no conflito uma alternativa às práticas violentas. Em especial a escola pode ensinar a conviver com a diferença e a gerir as situações conflitivas. Galvão (2004), em sua obra *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim violência não*, propõe a diferença entre conflitos construtivos, que indicam e promovem crescimento, dos destrutivos, que se confundem com a violência. Agora, será abordado o tema do conflito e seus múltiplos entendimentos.

Para a análise e o entendimento das violências escolares, sob a formatação do *bullying*, será utilizado o modelo geral de agressão proposto por Anderson e Bushman (2002), que propõem um modelo integrativo dos diferentes fatores aos quais se recorre na explicação da agressão humana e aglutina os conhecimentos de quatro modelos anteriores: 1) cognitivismo neo-associacionista; 2) processamento da informação social; 3) interacionismo social; e 4) modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento.

Uma vez apresentadas algumas considerações e concepções da agressão humana, serão problematizados a seguir o sentido e os entendimentos que a literatura oferece sobre conflitos, com ênfase aos conflitos interpessoais.

3.2 CONFLITO: UMA VIVÊNCIA NECESSÁRIA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O conflito é necessário à vida, é inerente e constitutivo, tanto da vida psíquica como da vida social. Sua ausência indica apatia, submissão e, no limite, a morte. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um

conflito que não pode ser formulado e ou explicitado. Uma sociedade sem conflitos é uma sociedade totalitária (GALVÃO, 2004, p. 15).

Schilling (2010, p. 16) questiona-se: Como construir um lugar de autoridade de forma a mediar os conflitos? No cotidiano das escolas, parece que ocorre exatamente o contrário, pois a autoridade que poderia ser delegada aos educadores tem sido terceirizada e amplificada. Segundo Marques e Silva (2016, p. 171), atualmente, criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à grande lei, chama-se a polícia, o judiciário, o Ministério Público, sendo que antes essas condutas eram tratadas pela mediação da autoridade escolar. Afirmando, ainda, que o conceito de autoridade escolar parece estar em cheque.

Gerir e enfrentar conflitos deveriam ser habilidades potencializadas e promovidas pelo contexto escolar. No entendimento de Moscovici (2003, p. 145), as diferenças individuais podem ser consideradas intrinsecamente desejáveis e valiosas, ressaltando que as mais leves e até as mais profundas situações de conflito são componentes inevitáveis da vida grupal. Conclui a autora que “[...] o conflito em si não é patológico, nem destrutivo. Pode ter consequências funcionais e disfuncionais, a depender de sua intensidade, estágio de evolução, contexto e a forma como é tratado”.

Leme (2004) afirma que as pessoas tendem a reagir de formas distintas em situações idênticas de conflito e identifica três modalidades de resolução: agressiva, submissa e assertiva, que variam e são influenciadas por idade, cultura e gênero.

Quanto ao diagnóstico (MOSCOVICI, 2003, p. 146), propõe que sejam examinados a natureza das diferenças, os fatores subjacentes e o estágio ou a evolução do conflito. A sua resolução pode ser analisada em função de pelo menos três estratégias, sendo consideradas: 1) A forma como lidar com o conflito (gestão do conflito); 2) Os estilos de abordagem do conflito (interpretação e o processo dela decorrente) e 3) O ambiente sociomoral (rede de relações interpessoais que compõe a experiência escolar da criança).

Vinha (2004, p. 154) aponta a necessidade de que os sujeitos tenham em seu repertório as noções de justiça, reciprocidade e autonomia para a satisfatória resolução de conflitos. Destaca que o desenvolvimento dessas competências encontra-se “[...] nas relações democráticas, na interação social entre pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação”.

Estudando as relações entre os conflitos interpessoais e o *bullying* entre escolares, Frick, Menin e Tognetta (2013, p. 96) concluíram que

[...] as características do ambiente sociomoral influenciam no modo como professores e crianças entendem e resolvem conflitos entre pares e com autoridades, e mostram que o ambiente cooperativo proporciona melhores condições para que os agentes escolares resolvam conflitos de maneira cooperativa. Ao contrário, o ambiente coercitivo, não só fomenta os conflitos interpessoais, não os resolvendo, como pode favorecer o aparecimento de formas de violências entre pares (FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013, p. 96).

Considerando que os ambientes cooperativos promovem as melhores estratégias para o manejo de conflitos, bem como habilidades sociais e competências dos adultos envolvidos no cenário, parece útil o conhecimento das cinco etapas do percurso do conflito. Segundo Moscovici (2003, p. 147), as divergências interpessoais passam geralmente por cinco etapas, que apresentam dificuldades crescentes para a sua resolução: 1) antecipação (primeiros sintomas); 2) conscientização (sensação de dificuldades, porém não expressas); 3) discussão (pontos de vista declarados); 4) disputa aberta (discussões tendentes a antagonismos); e 5) conflito aberto (posições definidas tendentes à radicalização). O último estágio indica uma orientação de ganha-perde ou, no máximo, de acomodação por negociação de barganha.

Além do reconhecimento do nível ou etapa em que se encontra o curso do conflito, vale a pena também analisar as seguintes: natureza do conflito, razões subjacentes, grau de extensão, intensidade ou importância quanto às consequências, contexto grupal e motivação dos oponentes. As experiências anteriores que cada um já teve com relação aos conflitos e seus resultados ou formas de resolução também influenciam consideravelmente nas abordagens subsequentes. Aqui vale a pena destacar que no plano interpessoal, de acordo com Wallon (1959), se for apreendido como oposição ao outro, o conflito tem papel decisivo no processo de construção da consciência de si. Destaca, ainda, que se levar em conta o estado inicial de indiferenciação da personalidade, a oposição permitiria sua progressiva constituição. Essa diferenciação progressiva beneficia-se das possibilidades crescentes de simbolização (GALVÃO, 2004, p. 24).

Parece que, na adolescência, o conflito tem um significado especial. De acordo com Galvão (2004, p. 25), “[...] a crise da adolescência seria outro momento em que as condutas de oposição ocorrem de modo concentrado, devido às relações

entre emoção e diferenciação pessoal, o adolescente estaria mais suscetível a instabilidade emocional”.

Após caracterizar a fase do conflito, reconhecer sua importância e necessidade para o desenvolvimento humano, bem como o estágio do desenvolvimento psicossocial (infância, adolescência ou idade adulta), torna-se necessário desenvolver competências para manejar o conflito. Moscovici (2003) descreve quatro formas: evitar o conflito (o líder pode exercer controle sobre as relações interpessoais de seus liderados); reprimir o conflito (além de manter as diferenças sob controle, pela ênfase continuada à lealdade e ao trabalho em equipe, conduz a um clima contrário à expressão de discordâncias; nessa modalidade corre-se o risco de sentimentos intensos e que, se não forem expressos ou canalizados indiretamente, poderão gerar “bodes-expiatórios” que serão o alvo de toda a frustração e hostilidade); aguçar as divergências em conflito (o líder reconhece e aceita as divergências e procura criar uma situação para a expressão aberta do conflito e para que ele possa ser visto como tal); e, finalmente, transformar as diferenças em resolução de problemas.

Moscovici (2003, p. 151), ao propor a transformação das diferenças em resolução de problemas, informa que se as divergências forem percebidas como enriquecedoras, em vez de competição por certo ou errado, as situações conflitivas passarão a ser problemas que poderão ser resolvidos cooperativamente e criticamente. Essa modalidade auxilia também a canalizar a energia gerada por sentimentos para atividades construtivas em vez de destrutivas.

As diferentes formas de manejar o conflito parecem estar diretamente relacionadas a cinco estilos básicos de abordagem (MOSCOVICI, 2003): evasão, harmonização, supressão, acomodação e confrontação. A aplicação de recursos cognitivos plenos para a resolução de conflitos é rara. Mesmo considerando o ambiente de adultos, Moscovici (2003, p. 155) destaca que os recursos institucionais para ajudarem as pessoas a resolverem conflitos são bem precários e, geralmente, mais usados à supressão dos conflitos em todos os níveis. Frick, Menin e Tognetta (2013, p. 94), analisando o ambiente escolar, afirmam que costumeiramente os problemas entre pares são vistos pelos professores como brincadeiras infantis ou indisciplinas que perturbam a ordem da sala.

Lukjanenko (1995), ao estudar o ambiente sociomoral escolar, afirma que o modo como os professores e as crianças entendem e resolvem os conflitos, seja

entre elas ou com as autoridades, demonstra que o ambiente cooperativo proporciona melhores condições para que os agentes escolares resolvam os conflitos de maneira cooperativa. Frick, Menin e Tognetta (2013, p. 96) confirmam essa perspectiva e acrescentam que o ambiente coercitivo não só fomenta os conflitos, mas pode favorecer o aparecimento do *bullying*.

Na abordagem intrapessoal, o conflito também foi analisado por Jean Piaget. Para esse autor, o conflito cognitivo é fator de desenvolvimento da inteligência. Galvão (2004, p. 19) lembra que, de acordo com Piaget, “[...] é justamente o desequilíbrio, ou o conflito, que obriga o sujeito a superar seu estado atual, levando a construção de novos esquemas cognitivos, pois a busca de equilíbrio é mola propulsora do desenvolvimento da inteligência”.

Vale destacar ainda que na perspectiva de Erik Erikson (1987), o conflito ocupa lugar central na sua formulação sobre crise. Para esse autor, o desenvolvimento é endogenético, sendo que a fase seguinte do desenvolvimento está sempre contida na fase anterior e, assim, a superação de cada conflito específico marca as fases, com o prevalecimento da tendência que represente crescimento e realização pessoal.

A semelhança e a diferença entre as pessoas surgem como processos psicossociais cada vez mais relevantes na gestão das relações interpessoais. Na vida, independente dos laços, sempre há momentos em que sentimentos, pensamentos e interesses poderão colidir com os de outros (PAIVA; CUNHA; LOURENÇO, 2011, p. 23).

Portanto, a escola pode tornar-se um ambiente no qual as relações interpessoais promovem e desenvolvem repertórios que levem em consideração os direitos, os sentimentos, as ideias e as opiniões de todos os envolvidos, em vez de coerção, de modo a desenvolver habilidades para soluções justas e aceitáveis, evitando a dinâmica ganha-perde.

Na compreensão de Sousa e Silva (2006),

[...] o conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema (SOUSA; SILVA, 2006, p. 1).

Chrispino (2007, p. 15), ao propor a gestão do conflito escolar, também é enfático ao afirmar que o conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento e afirma que “[...] o conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea quer antiga”. Acrescenta que o conflito origina-se da diferença de interesses, desejos e aspirações.

Realizadas essas considerações sobre a agressividade e a sua expressão, que é a agressão, sobre a importância e o lugar do conflito no desenvolvimento interpessoal e intrapsíquico, serão retomadas as análises de uma modalidade de agressividade e de conflitos vivenciados no contexto escolar, denominada *bullying*.

3.3 VIOLÊNCIAS ESCOLARES: DESENVOLVIMENTO HUMANO E CIDADANIA EM RISCOS

Ao se propor estudar as violências escolares, duas contribuições tiveram avaliação seminal para artigos posteriores, que figuraram em quase todas as revisões ou produções que sucederam as suas publicações, quais sejam, Bernard Charlot (2002) e Eric Debarbieux (2002).

Charlot (2002, p. 434) elabora o que denomina de distinções conceituais necessárias e difíceis. Afirma que é preciso distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; a violência *à* escola “[...] está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente a instituição e aqueles que a representam”. Finalmente, identifica a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica.

Parece haver acordo quanto à compreensão da violência *da* escola. Pode-se inferir que a escola é um *locus* de violência simbólica, entretanto, Schilling (2014, p. 64) ressalta que a escola apresentou-se ora como algoz, ora como vítima no debate contemporâneo sobre a violência e ainda aponta que quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência, pode levar à ocorrência de formas neutralizadas ou invisíveis.

Coagir, constranger, torturar, brutalizar, todo ato de transgressão contra alguém ou contra o que uma sociedade define como justo e como direito é, na compreensão de Marilena Chauí (1992), um ato de força que inibe a espontaneidade e a liberdade de alguém. Valle e Mattos (2011, p. 21) destacam que a violência é um ato de brutalidade, sevícia, abuso físico e psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação.

A escola, nos tempos atuais, é seguramente o espaço no qual crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do tempo de suas vidas e, portanto, podem sofrer impactos da violência. No entendimento de Valle e Mattos (2011, p. 27), esse impacto pode dar-se em razão da subjetividade, bem como da especificidade da fase de desenvolvimento em que se encontram.

Ao considerar o desenvolvimento humano e o espaço escolar como *locus* de desenvolvimento da sociabilidade e da cidadania, a escola, por meio de suas normas de condutas e a proposta de comportamento socialmente aceito e desejável, caracteriza-se como um dos agentes privilegiados do processo civilizador (VEIGA; VIANA, 2010).

Na compreensão de Abbud (2010, p. 54), a escola obedece a prescrições externas e, segundo a pedagogia tradicional, é a principal responsável pelo processo civilizatório, pois transforma o professor em protagonista da atividade educativa. Conclui Abbud:

[...] a história da profissão toma como ponto de partida a compreensão do ato de educar em diferentes tempos e espaços, cujo “produto” é o aluno educado, ou seja, aquele que sofre um processo de transformação, o que caracteriza um trabalho humano e histórico que implica um processo constante de transformação do outro e de si mesmo (ABBUD, 2010, p. 54).

Na sociedade líquida e pós-moderna², parece que essa missão, a de ser o principal agente socializador, tornou-se missão quase impossível. O professor passa a perceber-se como incapaz, embora continue refém da representação historicamente construída de que é uma autoridade no espaço escolar. Frente à impossibilidade ou à incapacidade de atingir a meta a que se propõem, os

² As principais características da modernidade líquida, segundo Bauman (2005, 2001, 2000), são o desapego, provisoriedade e acelerado processo da individualização; tempo de liberdade, ao mesmo tempo, de insegurança.

professores podem apresentar comportamentos autoritários e arbitrários, que são explicitados como forma de violência contra seus alunos. Essas estratégias podem caracterizar-se como desqualificação do aluno, ou ainda, apontá-lo como o principal responsável pelos problemas vivenciados no contexto escolar, já que evocam razões de ordem pessoal ou familiar, frequentemente desabonadora para as dificuldades registradas no cotidiano e na convivência escolar (ABBUD, 2010, p. 58).

A expressão violência escolar engloba uma multiplicidade de práticas heterogêneas que se apresentam entrelaçadas e, segundo Elias (2011, p. 11), envolve qualquer tipo de violência que ocorra no contexto escolar. Desse conceito é preciso destacar a variedade e a diversidade de violências que vão demandar ações diferenciadas.

Ao superar o proposto pela pedagogia tradicional: uma visão da sociedade harmoniosa, relações quase perfeitas no contexto acadêmico; é possível encontrar a perspectiva curricular pós-crítica. Essa perspectiva fornece dados para compreender como se produz a desigualdade e as tensões no ambiente escolar. Eynng e Possolli (2011, p. 20), partindo da perspectiva curricular pós-crítica, apontam para o entendimento das relações de poder nas determinações de classe e a necessidade de considerar as dinâmicas produzidas pelas etnias, gênero e sexualidade, sinalizando ainda que essas dinâmicas são atravessadas pelas relações de saber-poder.

Sob essa mesma ótica, Cabral e Lucas (2010, p. 43) afirmam que “[...] a violência é um fenômeno macrossocial, cujas raízes se encontram no sistema, portanto fora da escola, ou um fenômeno microssocial, ligado às interações, e práticas na própria escola”.

Na sociologia francesa, Charlot (2000) afirma que a violência seria um conjunto de incivilidades, de atentados cotidianos ao direito de cada um de ver sua pessoa respeitada. Debarbieux (citado por CABRAL; LUCAS, 2010, p. 20) propõe que “[...] não há uma causa, mas muitas, que estão ligadas, à escola, à família e à comunidade”.

De 1981 a 2010, 176 mil crianças e adolescentes foram assassinadas no Brasil. Nesse período, o chamado “país do futuro” registrou em média 16 pessoas com até 19 anos de idade mortas a cada dia. O aumento, de acordo com o “Mapa de Violência de 2012 – crianças e adolescentes no Brasil”, informa que o aumento foi de 350% em três décadas e coloca o Brasil num desolador quarto lugar entre 99

países ao se avaliar o número de homicídios em crianças e adolescentes (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012).

A banalização do termo violência, que tem levado a uma utilização generalizada, propõe uma justaposição de muitas violências que necessariamente não emergem do seio da escola. Por isso, a conceituação dos discursos e dos sentidos do conceito de violência demanda, especialmente aos analistas e pesquisadores, a clareza dos termos utilizados, bem como a compreensão de sua lógica.

A lógica que aponta para a escola como violenta, como excludente, apresenta uma perspectiva da violência subvertida, cujos significados e sentidos apontam para armadilhas que conduzem a confusas interpretações do conceito de violência propriamente dito, a variedade que operam com a questão da violência, constrói em torno da expressão “violência na escola” pontes que levam a inúmeras interpretações (CABRAL; LUCAS, 2010, p. 22).

Schilling (2014), ao se propor refletir acerca da escola como um espaço que fere os direitos humanos e que reproduz as relações sociais capitalistas, afirma que este cenário, vivenciado no cotidiano, seja um espaço de profundas contradições, destacando a autora:

Não podemos pensar na escola como uma instituição homogênea, como uma única possibilidade de expressão e inserção social. Há muitos tipos de possibilidades de ser escola, hoje, que se refletem em sua arquitetura, em seu projeto político pedagógico, na relação entre os integrantes das instituições no cotidiano escolar. Há escolas democráticas e as que parecem prisões, tanto particulares como públicas. Há escolas públicas com o conteúdo excelente, e particulares com péssima atuação (SCHILLING, 2014, p. 76).

Se não é possível ou não se deve compreender a escola como um espaço hegemônico, a mesma regra parece adequada para que se possa diferenciar: indisciplina, incivilidade e cidadania. Garcia (2008, p. 62) afirma que a indisciplina vem se tornando mais recorrente, de forma a estabelecer quase uma rotina inevitável, de resistências e rupturas, com a qual os educadores precisam conviver. O mesmo autor salienta que “[...] a indisciplina estaria desenhando um cenário inesperado e indesejável, sobretudo na sala de aula, onde persiste disputando e ocupando espaço considerável do currículo escolar” (GARCIA, 2008, p. 62).

Ao analisar a presença das violências no espaço escolar, Cabral e Lucas (2010, p. 82) afirmam que essa invasão pode desvelar uma forma de enfrentamento ao caráter homogeneizante que caracteriza a educação hegemônica efetiva no

ensino escolar que, inserida na ótica liberal, busca subverter as diferenças sociais e culturais de seus alunos, com a intenção de adaptá-los e moldá-los como ferramentas a serviço de seus interesses.

Na atualidade, não seria ingênuo compreender a educação como meio para alcançar o desenvolvimento da economia, basta olhar o vocabulário economicista que invade o discurso pedagógico: competitividade, empreendedorismo, sustentabilidade, inovação, ranqueamento, preparação para o mercado. O valor parece confundir-se com a presença de equipamentos e infraestrutura que possibilitam tecnologias avançadas ao alcance de muitos, computadores portáteis, quadro interativo e rede de internet. De acordo com Duarte (2001), os autores de *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo* afirmam que as políticas neoliberais produzem “[...] o individualismo e o egoísmo exacerbados, induzindo os indivíduos à passividade e à indiferença”, o que gera um cenário pedagógico de altíssima competitividade, baixa solidariedade e uma visão de mundo pragmática.

Uma vez realizadas essas considerações sobre o cenário pedagógico, faz-se necessário uma leitura ampla do que alguns autores chamam de pós-modernidade. Esse conceito, que foi desenvolvido pelo sociólogo polonês Bauman (2001), explicita que as inúmeras esferas da sociedade contemporânea passam por uma série de transformações cujas consequências esgarçam o tecido social. Tais alterações, de acordo com o sociólogo polonês, faz com que as instituições sociais percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se amorfas, paradoxalmente, como os líquidos (TFOUNI; SILVA, 2008, p. 176).

Mattos, Gentilini e Lopes (2011) apontam para a necessidade de analisar a violência, considerando a pós-modernidade, e afirmam:

O que caracteriza a pós-modernidade neste aspecto é, juntamente com os fins das utopias, o fato de que marginais, pobres, em geral, traficantes, ciganos, favelados, minorias em guetos, excluídos em geral, são percebidos como estranhos na era do consumo, o que amplia, devido à indiferença e ao conformismo, o potencial de conflitos e de violência (MATTOS; GENTILINI; LOPES, 2011, p. 24).

Sendo assim, é necessário ampliar a perspectiva do olhar para um mundo plural e que tem sido pensado por alguns, na concepção pós-moderna, em que convivem e consomem muitos tipos de pessoas. Pode-se questionar se a escola está preparada para acolher essa diversidade cultural e para possibilitar a

convivência democrática, sendo, para essa análise, adequado o conceito de ideologia.

Reconhecer a instituição escola como um Aparelho Ideológico de Estado, conforme apontou Louis Althusser, na década de 60, ou ainda como um equipamento com finalidades ideológicas bem definidas, permite analisar as contradições que emergem dos conflitos e tensões gerados pelo não dito. Em especial, pelo que está na sombra, pelo que não apresenta relevo, pelo que precisa ser auscultado com muita atenção. Recorre-se, então, a Enguita (1989, p. 112) para explicitar esse complexo universo:

Educá-los, mas não demasiadamente; o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la, o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.

Cruz e Freitas (2011) procederam a uma análise crítica do entendimento de disciplina, do controle social e da educação escolar, à luz do pensamento de Michel Foucault. As autoras afirmam que a disciplina é um mecanismo utilizado para garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade. Fazem referência ao livro *‘Vigiar e punir: nascimento das prisões*, salientando que naquela obra o autor esclarece a questão do poder.

A questão do poder e de seus dispositivos é problematizada, constituindo, assim, o assunto principal dessa pesquisa, que versará sobre a disciplina utilizada na sociedade moderna para o controle da atividade da composição das forças, para obtenção de maior eficiência, e para o controle social com regulamentação das práticas punitivas da instituição escolar (p. 41).

Seja a questão do poder, seja a manutenção ideológica de uma perspectiva social, seja o próprio cotidiano escolar e a natureza violenta das instituições, ou de algumas instituições, é crucial encontrar modelos teóricos que possibilitem reflexões na direção da superação ou minimização do sofrimento que a violência escolar produz.

A complexidade do fenômeno da violência escolar foi apontada por Luzardi (2003, p. 420), segundo a qual esse fenômeno tem preocupado a comunidade escolar, pois “[...] toda violência inibe o potencial de desenvolvimento do ser humano e impossibilita o exercício de sua plena cidadania”.

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

Considerando essa polissemia, Stelko-Pereira (2012, p. 17), visando compreender as diversas possibilidades e estratificação do termo violência escolar, elaborou um quadro para delinear a multiplicidade de aspectos que se incorporam ao conceito. Inicialmente, a autora discute a diferença entre violência explícita e violência simbólica, passando a especificar as categorias dos fenômenos *bullying* e *cyberbullying*.

Compõe a figura que ilustra o esquema as categorias: local, pessoas envolvidas, papéis dos envolvidos, tipologia dos atos violentos e gravidade ou frequência. No que diz respeito à localização geográfica, Stelko-Pereira (2012, p. 18) afirma que frequentemente a violência escolar pode ocorrer dentro do espaço físico da escola ou no trajeto casa-escola e, ainda, na própria residência do aluno. Ressalva que existe uma diversidade de localidades em que essa violência pode ocorrer, destacando que “não se deve basear o conceito de violência escolar apenas na localização geográfica dos eventos violentos” (STELKO-PEREIRA, 2012, p. 18).

Na construção do esquema, Stelko-Pereira faz referência aos atores envolvidos. Alunos e professores são comumente os mais lembrados, mas cita Williams (2003), que destaca que a violência pode ocorrer em qualquer relação interpessoal na escola, ampliando sua possibilidade quando há desigualdade de condições de poder entre os indivíduos. Stelko-Pereira lembra que cantineiras, porteiros, faxineiras, inspetores, diretores, recepcionistas, voluntários da escola, pais e ou responsáveis pelos alunos podem cometer e ou sofrer e ou testemunhar atos de violência a outros do contexto escolar.

Ao configurar os atores, Stelko-Pereira (2013, p. 19) problematiza os diversos papéis como atores do fenômeno e entende que um mesmo indivíduo no contexto da violência escolar pode intercambiar diferentes posturas, ora atuando como autor, ora como a vítima. Analisando os papéis dos envolvidos, a autora chama a atenção de que a maioria dos estudos tradicionalmente aborda o tema, aplicando inventário de vitimização ou de autoria e não de ambos. Naquela altura, a autora afirma que

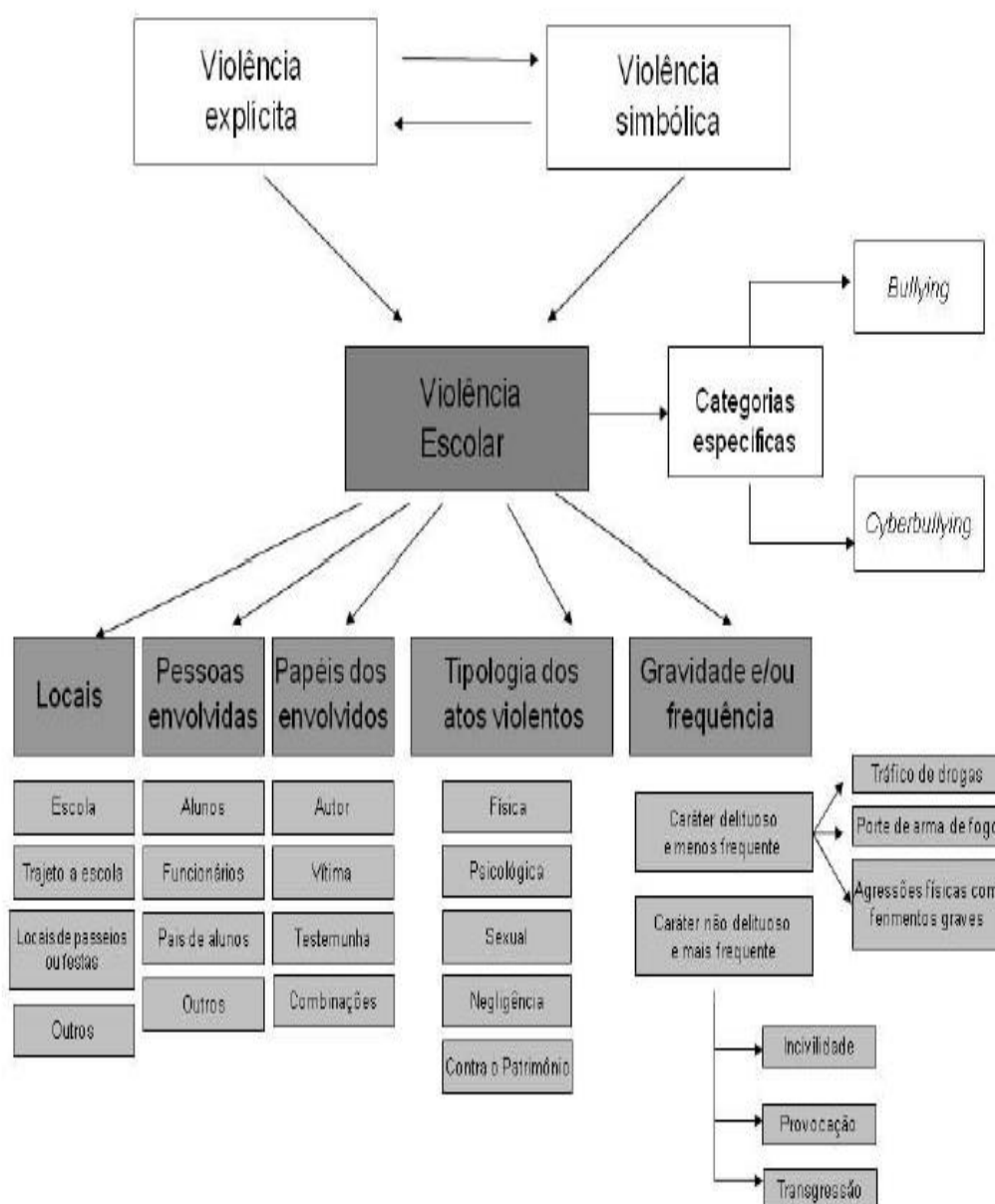
poucos eram os estudos que avaliavam o ato de ser testemunha da violência escolar.

Tendo descrito o local, as pessoas envolvidas, os papéis dos indivíduos e a tipologia dos atos violentos (violência física, violência psicológica, violência sexual, negligência e violência contra o patrimônio), a autora analisa a gravidade e ou frequência da violência escolar e a subdivide em delitos mais ou menos frequentes.

Finalmente, a autora destaca que a proposta presente no esquema foi abrangente e possibilitou um panorama da definição de violência escolar. É necessário que estudos futuros debatam questões como: a) Qual é o papel da intenção do agressor para compreender se um ato foi ou não violento? E ainda, questiona a autora: b) É possível a inexistência de qualquer espécie de violência nas escolas ou tal proposição trata-se de uma utopia?

Para ilustrar os dados aqui mencionados, apresenta-se, a seguir, o quadro conceitual esquemático elaborado por Stelko-Pereira (2012, p. 17) em sua tese de doutorado.

Figura 1 – Esquema sobre o conceito de violência escolar



Fonte: Retirado de Stelko-Pereira (2012, p. 17).

Segundo Sposito (2001), a complexidade desse fenômeno demanda um árduo trabalho de pesquisa. Naquele momento (2001), a produção acadêmica era considerada incipiente no país. Nos últimos anos, tem mobilizado, de forma nítida, os investigadores. Dispõe-se de um acervo bibliográfico significativo, que pode ilustrar a produção brasileira: Cunha e Dani (2008), Gonçalves e Tosta (2008), Tigre (2009), Henning e Abbud (2010), Tognetta et col. (2010), Elias (2011), Eyng (2011), Nunes (2011), Valle e Mattos (2011).

Embora tenha havido um esforço hercúleo na produção teórico-acadêmica sobre a violência escolar, o fenômeno continua mantendo alguns enigmas que impossibilitam clareza e análise em profundidade, talvez ofuscando causas que deveriam receber mais atenção.

Entre esses fenômenos, que demandam mais atenção, pode-se apontar a construção teórica da violência simbólica. Bernard Charlot (2002) explica que a violência escolar não é algo novo, o que realmente é novo são as formas graves com que ela tem se apresentado na realidade. A escola não é mais um lugar protegido e a prática de atos de violência tem ocorrido cada vez mais cedo.

Aléssio (2007), analisando a violência *na* escola, afirma que esse é um tipo velado, uma violência ideológica, que tem como propósito a indução de valores de uma classe social sobre outra. É incisivo em alertar que a violência simbólica é aquela que tem pouca visibilidade, mas que ocupa praticamente todos os espaços, agindo principalmente de forma dissimulada.

No campo educacional, dado a sua complexidade e natureza, a violência simbólica costumeiramente passa despercebida. Em algumas situações, ela pode ser identificável, como, por exemplo, quando os alunos são pré-julgados ou não ouvidos, quando há imposição de tarefas dobradas ou quando os professores afastam-se dos alunos e não conseguem responder aos seus anseios, regra geral o que está em jogo é o capital cultural³. A posse desse capital favorece o desempenho escolar, à medida que o aluno, que domina os códigos escolares e a eles se submete, facilita a sua própria aprendizagem dos conteúdos propostos.

Pode se atribuir à escola brasileira, na compreensão de Souza (2012), a reflexão de Bourdieu, segundo a qual

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece ao sistema escolar é injusta, de fato, e que em toda sociedade, onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2004, citado por SOUZA, 2012, p. 31).

³ De acordo com Bourdieu, capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada para analisar situações de classe na sociedade. De certa forma, o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe (BOURDIEU, 1977, p. 18).

A violência simbólica expressa-se na imposição legítima e dissimulada com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes (SOUZA, 2012, p. 21).

As teorias crítico-reprodutivistas que mais se destacaram foram: “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, proposta por Bourdieu e Passeron (1975); “teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE)”, apontada por Louis Althusser; “teoria da escola dualista”, de Roger Establet e Christian Baudelot (1971). Todos são unânimes em apontar a necessidade de compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais, concluindo que a escola desempenha o papel de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (ALÉSSIO, 2007).

De acordo com Borba e Russo (2011, p. 29), a violência simbólica então não se instala nos documentos da escola, não é oficial nem explícita e, por isso, pode manter-se durante gerações, sem que os atores envolvidos reconheçam-se como suas vítimas. “O conteúdo normativo que a escola constantemente assume também nos oferece pistas a mais para a compreensão dessa dinâmica confrontativa”.

A escola exerce grande ação de violência sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. É relevante considerar na superação das práticas de exclusão e violências presentes no cotidiano escolar a tarefa contínua de “[...] refletir e descobrir no próprio estilo de ensinar aquilo que conduz a uma prática emancipatória, que leva a ‘pensar certo’, a pensar autêntico como um projeto de sociedade” (BORBA; RUSSO, 2011, p. 30).

Rocha (2012), ao analisar a escola como local de poder e ideologia, de disputa de consciências e de controle, salienta que houve mudanças no decorrer dos anos. Entretanto, destaca que:

[...] através do uso da noção de violência simbólica trata-se de desenvolver o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como naturais as representações ou as ideias sociais dominantes. [...]. Esse tipo de violência é desenvolvido pelas instituições e pelos agentes que dela fazem parte, sobre as quais se apoia o exercício da autoridade (ROCHA, 2012, p. 33-34).

De acordo com Nogueira (2009, p. 11), Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Portanto, a educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e legitimam-se os privilégios sociais (p. 14).

Na perspectiva teórica da violência simbólica, explicita-se uma firme relação entre o sucesso ou o fracasso escolar e a herança familiar ou práticas culturais das quais participa o aluno e das possibilidades de acesso às informações existentes em seu contexto. Para Arroio (2009, p. 248), essas observações resultam, de forma um tanto chocante, a cultura escolar e docente que tem uma imagem bastante negativa do meio e contexto social e cultural de onde nascem e sobrevivem os alunos dos setores populares (CARVALHO, 2011, p. 106).

Nesse contexto, a escola passa a ser considerada um espaço de contradições, pois ao mesmo tempo em que reproduz, oferece ferramentas para inclusão e mobilidade social. De acordo com Fonseca, Fonseca, Gomes, Nogueira e Soares (2012, p. 800):

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

Ao se analisar as diferentes modalidades de violência e, em particular, o fenômeno *bullying*, é possível reconhecer na violência simbólica um dos potenciais que mais contribui para que os sujeitos pertencentes a classes populares, etnias diferentes da maioria da escola e orientação sexual divergente da estabelecida numa sociedade heteronormativa, contingências favoráveis à emergência do fenômeno *bullying*.

3.4 BULLYING: VIOLÊNCIAS UM TANTO INVISÍVEIS

A violência tem se tornado um dos principais focos das preocupações e queixas dos professores, gestores, pais e alunos. Em geral, com uma tônica de

impotência, inércia, certo imobilismo e solidão. Frente a esse complexo e desafiador fenômeno, faz-se importante focar essa análise na modalidade de violência escolar denominada *bullying*.

No mundo inteiro, há registros de estudos sobre o *bullying*. De acordo com Neves (2016, p. 29), a nomenclatura varia da seguinte forma: “[...] na França – *harcèlement cotidien*; na Itália – *prepotenza ou bullismo*; na Alemanha – *aggressionen unter schulern*; na Espanha – *Acoso entre escolares*; Portugal – maus-tratos entre pares e no Japão – *yjimer*”.

As instituições de ensino de maneira geral são atingidas pela violência escolar e dentro da amplitude do conceito de violência escolar, encontra-se o fenômeno *bullying*, definido como comportamentos agressivos unilaterais em uma relação de desequilíbrio entre pares, de maneira repetida no tempo (FERNANDEZ-BAENA; TORRES et al., 2011). Middleton-Moz e Zawadski (2007, p. 18) chamam a atenção para o fato de que o *bullying* não é um comentário ocasional feito por uma pessoa próxima, ou crianças brigando umas com as outras enquanto brincam, ou mesmo a solução de conflitos com colegas. Definem que o *bullying* é “[...] crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico”. O *bullying* também pode ser compreendido como o fenômeno pelo qual uma criança ou adolescente é exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (direta ou indiretamente), de maneira sistemática, que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, por um ou mais agressores (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009).

Freitas (2013, p. 28154) afirma que o *bullying* é um vocábulo de origem inglesa, que se refere à intimidação e é definido como “[...] o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão”. É uma forma de violência, de abuso físico e psicológico, que ocorre tanto no espaço interno, quanto externo à instituição de ensino. A autora também insere o tema do *bullying* nas questões relacionadas às políticas públicas, bem como à dinâmica entre mecanismos de inclusão e exclusão em educação (p. 28154).

O fenômeno *bullying* é uma das formas mais recorrentes de violência escolar e pode ser definido como um evento no qual uma pessoa é sistematicamente exposta a um conjunto de atos agressivos e repetidos, que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um ou mais agressores,

causando dor, angústia e sofrimento, numa relação desigual de poder (ORTEGA, 2010, p. 17).

A utilização do termo *bullying* sem traduzi-lo para o idioma português ocorre pela dificuldade de encontrar um termo correspondente. A manutenção do vocábulo em inglês também evita vieses nas comparações transculturais. De acordo com Lisboa (2005, p. 24), o termo *bully* é familiar nas línguas de origem escandinava e germânica, incluindo o inglês (Estados Unidos e Inglaterra) e também em holandês, e informa que a tradução para línguas latinas e orientais, em estudo realizado por Smith e colaboradores, em 14 culturas, é mais complicada.

No Brasil, os autores que defendem o uso do termo *bullying*, entre eles Cleo Fante (2011), justificam que isso se deve em função da existência de 67 palavras relacionadas aos comportamentos *bullying*, sem que nenhuma delas pudesse abranger o significado do termo inglês. Essa perspectiva é compartilhada por Cubas (2006), que também aponta a dificuldade de se encontrar uma tradução adequada para o uso do termo. Ela considera que o uso do termo possibilita uniformizar as pesquisas e evitar entendimentos diferentes e conceitos contraditórios do fenômeno.

Por outro lado, Rossato e Rossato (2013, p. 53) apresentam críticas e justificativas ao uso do termo *bullying* e destacam entre as críticas as considerações de Macedo (2011) e Gomes (2012). Informam que de acordo com Luiz Flávio Gomes (2012), “[...] o estrangeirismo da expressão e a quase total inexistência de estudos sobre o tema no Brasil fazem que o conceito de *bullying* seja deturpado ou banalizado no país, sendo reduzido, muitas vezes, a meras brincadeiras ou agressões pontuais de crianças e adolescentes” (p. 53-54).

Contrariando a afirmativa de Gomes (2012), já se dispõe de um amplo arsenal teórico e metodológico, com dados empíricos e estudos rigorosos da realidade brasileira sobre o *bullying*. Estudos de revisão bibliográfica, como os realizados por Silva, Oliveira, Lamas e Barbosa (2011), mostram que foram recuperados 14 artigos, 18 dissertações, realizados em 11 estados da federação brasileira, bem como a própria dissertação de mestrado do pesquisador da presente tese (AMORIM, 2012), quando analisou 30 dissertações e teses realizadas no Brasil entre os anos de 2000 e 2009. Anteriormente, Nogueira (2003) já havia realizado um levantamento sobre Escola e violência em dissertações e teses no período de 1990 a 2000, constatando que já existiam publicações sobre *bullying*. Posteriormente, Coelho (2016) produziu uma revisão sistemática da literatura no período de 2009 a 2014, utilizando as bases

de dados SciELO e PEPSIC, nas quais encontrou 50 publicações de artigos que utilizaram como critério de inclusão o Brasil como país da publicação e os descritores *bullying* e escola presentes no resumo, tendo acesso ao artigo completo e excluindo artigos teóricos e que não apresentassem em seu desenvolvimento uma análise sobre o fenômeno *bullying* escolar.

O acervo em livros ultrapassa a casa de duas dezenas, sem contar as traduções. Na base de dados Periódicos Capes estão disponibilizados 234 documentos (dezembro de 2016) e quando se refina a revisão bibliométrica, como o estudo realizado por Stephan et col. (2013), que analisou os aspectos psicossociais numa análise bibliométrica, foram encontrados 348 artigos. Sendo assim, a produção brasileira em estudos sobre o *bullying* é significativa e contínua, com elevada frequência.

A compreensão do *bullying* como demandante de políticas públicas e não apenas de intervenções pontuais é compartilhada por Amorim e Eyng (2014) quando propõem uma reflexão sobre as diferentes ações das políticas que se interpenetram continuamente. O cotidiano traduz-se na convivência escolar e este, por sua vez, demanda compreensão da eticidade como princípio do currículo escolar, que emerge dos sujeitos e de suas relações formativas no exercício da ação interpessoal, modalidade permanente nos processos de aprendizagem que ocorrem em todas as escolas (EYNG; AMORIM; D'ALMEIDA; PACIEVITCH, 2015, p. 321).

Cervantes-Herrera e Pedroza-Cabrera (2012, p. 457) ocuparam-se de elaborar uma aproximação à delimitação operacional do conceito de *bullying* e concluíram que

[...] así pues, bullying o acoso escolar como su nombre lo indica, implica la emisión de conductas aversivas de un niño en particular a outro niño em específico, sucede en el contexto escolar y responde a estímulos discriminativos determinados y es reforzado por el grupo de iguales ya sea a través de su participación directa en el evento, la emisión de reconocimiento social al agresor, o el abstenerse de emitir conductas relacionadas con el evento. Dichas emisiones son percibidas como aversivas por parte del receptor, se repiten a lo largo del tiempo y son suministradas por participante que posee la habilidad de prescribir, regular, supervisar y/o administrar consecuencias al interior de las interacciones en su grupo social.

Ovejero (2013), ao analisar quatro décadas de estudos internacionais sobre *bullying*, destaca que as taxas de *bullying* continuam sendo altas e que o número de meninos e meninas aterrorizados no próprio colégio ou mediante os meios

eletrônicos segue sendo mais que preocupante, mas reconhece que houve avanços. Contudo, destaca que

[...] ao querer despojar completamente de seu conteúdo político e ideológico aos processos de *bullying*, os estudos não só caem com demasiada frequência na mais prejudicial das ingenuidades, senão também – e não é o pior – em uma inútil eficácia, pois frequentemente, ao ficar meramente nos epifenômenos do assunto, não chegam nem sequer a entender o que é que existe por trás das condutas violentas na escola (OVEJERO, 2013, p. 46).

É imprescindível adotar uma perspectiva crítica, bem contextualizada tanto ideológica quanto politicamente, que permita ver os maus-tratos entre os companheiros como um dispositivo de poder que está servindo a interesses que estão fora da própria escola e que, como esta, encontra-se no coração dos processos de dominação que existem na sociedade (OVEJERO, 2013, p. 46).

Análises e discussões que superem/escapem da banalidade foram propostas por Schilling (2012, p. 92) ao sugerir um lugar essencialmente político para falar do compromisso com a necessidade de refletir sobre a violência na escola, para além do senso comum. Comunga-se com essa perspectiva ao se refletir sobre o significado das práticas de *bullying* e da necessidade de problematizar sua compreensão a partir do conceito de violências escolares.

Em todo tipo de relações sociais existem conflitos, que em princípio não são bons e nem ruins, mas a forma como são encaminhados poderá gerar consequências positivas ou negativas para os envolvidos. Ortega (2010, p. 18) compreende que os conflitos escolares não podem ser evitados, mas podem ser excelente ocasião de aprendizagem, como utilizar o diálogo para resolvê-los, e que a escola possa ajudar a construção de uma pessoa solidária, sensata e segura. Um fenômeno é o conflito, outro é a violência.

O Conselho Nacional de Justiça entrou em cena e publicou, em 2010, uma cartilha sobre o *bullying*, com o subtítulo: projeto Justiça nas escolas. Inumeráveis têm sido os noticiários na TV, em jornais, cadernos especializados dos jornais e nas revistas de grande circulação que dedicaram capas e muitos artigos sobre o tema, sem esquecer revistas da área de educação que são comercializadas em bancas de jornal. Existem, ainda, as leis municipais e estaduais sobre o tema. Sendo assim, pode-se afirmar que o tema *bullying* é hoje um tema de domínio público e de grande circulação junto à comunidade.

Foi Dan Olweus quem definiu *bullying* pela primeira vez em 1978:

A vitimização ou maus-tratos entre pares é uma conduta de perseguição física e/ou psicológica que pratica o aluno ou a aluna contra outro(a), ao que ele como vítima de repetidos ataques. Esta ação negativa e intencional, coloca a vítima em posição de que dificilmente poderá sair por seus próprios meios. A permanência dessas ações provoca na vítima efeitos claramente negativos: diminuição da autoestima, estados de ansiedade e inclusive quadros depressivos, o que dificulta sua interação com o meio escolar e o desenvolvimento normal da aprendizagem (OLWEUS, 1978, p. 81).

Os estudos que foram desenvolvidos posteriormente em vários países seguiram essa definição e segundo outros autores poderia se destacar que o “[...] *Bullying* é o termo utilizado para fazer referência ao processo de intimidação sistemática por parte de uma criança em relação à outra que não tem possibilidade de se defender” (SERRATE, 2007, p. 37).

É oportuno destacar a ressalva feita por Stelko-Pereira e Williams (2012, p. 203) quando afirmam que “O *Bullying* é sempre entre pares, não sendo adequado utilizar o conceito para situação de violência entre professor e aluno”. O termo utilizado no Brasil para definir o abuso entre adultos é assédio moral, segundo Fante e Pedra (2008, p. 35).

Muitos autores ocuparam-se da tarefa de definir os envolvidos nessa complexa dinâmica, inicialmente definidos como agressor, vítima e testemunha (TRAUTMANN, 2008; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; PEREIRA et. col. 2010; CAMPOS; JORGE, 2010; AMORIM; NUNES; MOSER, 2011). Esses papéis podem ser ampliados ou recombinaados como propõem Lisboa e Ebert (2012, p. 194): “Convém enfatizar que no *bullying* existem diferentes papéis sociais. Podem-se identificar nesse processo: agressores, vítimas, as *bully*-vítimas (agressores-vítimas), testemunhas, seguidores e os defensores”. Apresentam-se, a seguir, algumas características das vítimas, dos agressores e das testemunhas.

3.4.1 Vítimas: alvos da vitimização

Historicamente, os alvos ou as vítimas das dinâmicas *bullying* foram divididas em duas categorias: as passivas e as provocadoras. É verdade que, em sua maior parte, as vítimas do *bullying* são passivas. Do ponto de vista da perspectiva psicológica, tendem a ser crianças ansiosas, inseguras, caladas, que têm medo de

confronto, choram ou se incomodam facilmente e, frequentemente, têm poucos amigos. No entendimento de Harris e Petrie (2006, p. 23), as vítimas, frequentemente, apresentam baixa autoestima e comportam-se com atitudes de medo e raramente denunciam a violência aos adultos porque temem as represálias. Mais recentemente, Oliveira (2012, p. 40) subdividiu as vítimas em três grupos: típicas, provocadoras e agressivas. Segundo a autora, as vítimas típicas apresentam um padrão de reação de ansiedade, são sensíveis e mais quietas que os demais estudantes da classe, frequentemente têm baixa autoestima e um autoconceito negativo, sendo que algumas vezes podem relatar que se sentem fracassadas e ou estúpidas. Apresentam comportamento de choro ou fuga.

As vítimas provocadoras apresentam muitas vezes problemas de concentração, comportam-se de forma que podem causar irritação aos colegas e alguns deles podem ser classificados como hiperativos e não raro são ansiosas e agressivas em relação aos demais (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Oliveira (2012, p. 40) define as vítimas agressoras como aquelas que alternam os papéis, ora agredem ora são agredidas. Segundo a autora, esse tipo de vítima reproduz a agressão que sofre. As vítimas-agressoras apresentam a combinação dos problemas típicos das vítimas de *bullying*, tais como depressão, ansiedade, retraimento e ideação suicida e, também, os problemas comportamentais típicos dos *bullies* (agressores), que podem ser ilustrados como comportamentos de risco, isto é, fumar, ingerir bebidas alcoólicas, entre outros. A literatura também informa que, segundo Oliveira (2012), as vítimas agressoras são as mais susceptíveis a utilizar armas de fogo contra os colegas, exatamente por serem tímidas e ansiosas e por apresentarem traços psicológicos de agressividade aliados à impulsividade.

As vítimas-agressoras comumente apresentam um padrão desregulado emocionalmente, o que pode ser devido à exposição a outras formas de violência. Na compreensão de Lisboa e Ebert (2012, p. 195), esse grupo apresenta maiores habilidades sociais e, por conseguinte, podem dominar o grupo de pares no qual estão inseridos. Afirmam, ainda, que esse grupo tem maior propensão ao consumo de tabaco, álcool e drogas.

Segundo Carpenter e Ferguson (2011), o maior problema das vítimas é o MEDO, por isso não pedem ajuda. O medo pode ser de frustrar os pais e serem julgados como incapazes ou fracos para se defender. No caso do *bullying*

homofóbico, se tornado público sua orientação sexual, temem ser discriminados e ou perseguidos.

Neves (2016, p. 40) desenvolve teoricamente a diferença do conceito de *bullying* sexual e assédio sexual, afirmando que, no primeiro, verificam-se agressões verbais, físicas ou virtuais em relação à diferença de gênero, à aparência física, às partes do corpo e à orientação sexual. A mesma autora também informa que, no Brasil, mais de 40% dos homens homossexuais relataram em uma pesquisa da ONU-UNESCO que sofreram agressões físicas dentro do estabelecimento escolar. Afirma ainda que “[...] a escola é vista pelos alvos de *bullying* sexual como um local inseguro, onde são vigiados, discriminados e constrangidos a maior parte do tempo” (2016, p. 42). Em relação ao assédio sexual, esclarece que o intuito é intimidar a vítima, exercer uma relação de superioridade e ou obter vantagem sexual (2016, p. 45).

Na década de 40, os pesquisadores da Escola de Frankfurt desenvolveram estudos para compreender o preconceito, em especial o nazismo e suas vítimas, que não eram apenas os judeus e os seus descendentes, mas também outras minorias: ciganos, homossexuais e aqueles que possuíam “defeito físico”, seguindo-se às regras da eugenia (ANTUNES, 2010, p. 87).

Bento (1998) afirma que o racismo é produto da aversão às pessoas que possuem um pertencimento racial evidente, como, por exemplo, cor da pele, formato dos olhos, tipo de cabelo, entre outros. O preconceito racial é a ideia preconcebida e inflexível de intolerância de uma raça, sem razão objetiva. A discriminação racial apresenta semelhanças com o preconceito, contudo, a discriminação implica em uma ação de uma pessoa ou grupo contra outra pessoa ou outro grupo (LOPES, 2001, p. 186; BENTO, 1998, p. 53; NEVES, 2016, p. 46).

Do ponto de vista jurídico, o *bullying* racial assemelha-se a dois crimes raciais: racismo e injúria racial e, quase sempre, é produto da discrepância quanto ao modo de vestir, de se pentear, do linguajar, o que gera tensões nas relações interpessoais e concorre à consumação do *bullying*. No entendimento de Neves (2016, p. 47), o *bullying* racial consiste em “[...] atribuir apelidos, realizar gestos, proferir xingamentos, todos de cunho ofensivo, relativos à diversidade cultural, étnica ou religiosa de um indivíduo”.

As vítimas podem estar no centro de tragédias, como é o caso do suicídio. Amaral (2012) informa que nos Estados Unidos criou-se o termo *bullycide* – para

nomear casos em que as crianças cometeram suicídio, tendo como motivação principal o fato de serem vítimas de *bullying*. Algumas deixaram isso claro, em cartas deixadas à família, nas quais expressaram que não podiam continuar convivendo diariamente com as agressões (p. 50).

Middelton-Moz e Zawadski (2007, p. 13) citam no prefácio de sua obra um bilhete de suicídio deixado por um jovem, o qual diz: “Mãe, depois da minha morte, vá à escola e fale com os meninos. Diga que parem com o *bullying* uns sobre os outros porque isso machuca muito. Estou acabando com minha vida para mostrar o quanto machuca”.

Após essas considerações sobre as vítimas, concorda-se com as observações de Ovejero (2013, p. 26) que afirma negar-se a apresentar um perfil de vítimas e o justifica por duas razões: a primeira, porque os traços que têm sido observados quase sempre são identificados depois que a vítima já foi submetida aos maus-tratos de seus companheiros, o que pode fazer questionar se esses traços não seriam mais consequências do *bullying* do que sua causa e, a segunda, porque o fato de que uma criança seja, por exemplo, tímida ou obtenha boas notas escolares não pode ser vista em nenhuma teoria como o “perfil de personalidade” que facilite para que se tornem alvos da violência de outros colegas.

3.4.2 Agressores: intimidam e desejam ser populares

Rossato e Rossato (2013, p. 77), ao analisarem o perfil do *bullie*, demonstraram que esse pode ter níveis normais e até mais elevados de autoestima do que outras crianças e que se colocaria abaixo o estereótipo de que o agressor é um bruto, feio, forte e grande, que castiga os demais como forma de ganhar respeito alheio e compensar seu desnível físico, cognitivo e psicológico. Ou seja, parece inadequado considerar os que agridem serem portadores de baixa autoestima ou carência afetiva. Essa perspectiva é corroborada por Carpenter e Ferguson (2011, p. 58) que são enfáticos ao afirmar que “[...] muitos são os mais populares na escola e benquistos na comunidade, a ponto de serem vistos como modelos a seguir”.

Ao se observar especificamente a figura do agressor, pode-se definir dentro da referida situação de *bullying* como o agente dominante que exercerá violência física ou verbal de forma continuada contra outro aluno. Segundo Serrate (2016, p.

104), Dan Olweus estabeleceu três perfis principais dos agressores: a) o ativo: é o que estabelece uma relação direta com a vítima em questão, agredindo-a de forma pessoal. É o perfil mais estudado, porém estatisticamente é o grupo menos numeroso; b) social indireto: trata-se do agressor que dirige de forma dissimulada os seus seguidores, induzindo-os a comportarem-se de forma violenta com outros alunos. Esse tipo é muito mais difícil de identificar, visto que o seu perfil não é o do agressor típico e sua atividade é muito difícil de ser reconhecida; c) o passivo: trata-se do sujeito que não participa diretamente da ação violenta, mas que apoia o agressor (sendo seu seguidor ou partidário). Esse grupo é o mais numeroso, se bem que a sua conduta não tem sido tão analisada como a do agressor ativo, apesar de uma grande parte da responsabilidade do ato violento recair sobre eles.

Com a evolução dos estudos sobre a violência escolar, os tipos de perfil do agressor ampliaram-se devido a uma realidade crescente nas escolas, estabelecendo-se e valorizando a figura do espectador. Avilés (1999), em seu artigo *A intimidação e os maus-tratos nas escolas*, distinguiu vários tipos de agressões e as agrupou em quatro modalidades. A primeira delas é a dimensão física, que se caracteriza por pontapés, murros e empurrões, mais frequentes nas séries iniciais. À medida que o sujeito evolui etária e academicamente, passa a outros tipos de agressões diretas, como assédio sexual ou estragar coisas. Outra modalidade caracterizada foi a modalidade verbal, que se caracteriza pelo uso de apelidos, insultos, menosprezo em público e ainda ridicularizar constantemente algum defeito ou característica negativa visível da vítima. Essa mudança dos tipos de agressão foi observada ao se comparar os tipos de *bullying* praticados por alunos do sexto e do nono ano (PERDONCINI et al., 2012).

A terceira modalidade é psicológica, ou seja, mesmo estando presente em todos os tipos de maus-tratos, pode ser considerada à parte, sendo definida como aquela cujo objetivo principal é destruir a autoestima do indivíduo e fomentar, assim, a sua sensação de insegurança e medo. Nela podem-se incluir a chantagem e as agressões verbais. A quarta modalidade, proposta por Avilés (1999), é a social, cujo objetivo desse tipo de maltrato é isolar a vítima do grupo, deixando-a sentir-se com um estatuto inferior e divulgando esse fato ao resto dos indivíduos que formam esse grupo, que já se consideram como colaboradores do agressor, com a sua própria inibição contemplativa.

Serrate (2016, p. 108) também destaca que uma característica relevante de personalidade dos agressores é a falta de controle da raiva e o elevado nível de hostilidade, o que faz com que interpretem as suas relações com os outros como fonte de conflito e agressão. São consideradas pessoas eminentemente conflituosas e impulsivas, tanto com os seus companheiros como com os adultos (pais e professores), com a necessidade constante de dominar os outros. Também nas investigações feitas, foi possível encontrar resultados similares quando se questionava a motivação da ação violenta, pois os *bullies* justificaram que sentiam raiva das “vítimas” (AMORIM; NUNES; MOSER, 2011).

Harris e Petrie (2006) chamam a atenção para o fato de que as vítimas do *bullying* podem identificar-se com seus agressores e quando se solicita a eles que descrevam os seus algozes, eles os caracterizam como antissociais e predispostos a desobedecer as normas da escola. Talvez por isso gozem de certa popularidade e os agressores sintam-se reforçados pelas consequências de suas ações (HARRIS; PETRIE, 2006, p. 22).

Também é frequente que os agressores percebam o seu *status* de poder como sendo um elevado prestígio e, principalmente, que tenham a sensação de ostentar o controle sobre os demais, todavia, essa relação desigual de poder entre o agressor e a vítima pode ter efeitos prejudiciais para o primeiro. Por exemplo, os adultos que admitem ter intimidado a outros em seus tempos escolares afirmam que, atualmente, experimentam maior grau de depressão do que quando comparados aos adultos que não agrediram a outros companheiros na escola. Também têm maiores possibilidades de abandonar os estudos e de se envolver em atos infracionais e serem penalizados judicialmente por dirigir sob o efeito de álcool. Olweus (citado por HARRIS; PETRIE, 2006, p. 24) afirmava que 60% dos alunos identificados como agressores do sexto ao nono ano, aos 24 anos, haviam sido condenados por terem cometido algum delito.

Em síntese, na compreensão de Verzoni, Holst e Hallberg (2014, p. 53), “Os *bullies* são tipicamente populares, aterrorizam, isolam, manipulam e hostilizam outro colega de forma direta ou indireta, envolvem-se numa variedade de comportamentos antissociais”. Em geral, têm boas opiniões sobre si mesmos, sentem prazer e satisfação em controlar, dominar e causar dor e sofrimentos aos outros.

Não possuem problemas especiais com sua autoestima e geralmente costumam ser populares já que possuem um julgamento positivo a respeito da sua

agressividade (OLWEUS, 1993). Segundo Lisboa, Braga e Ebert (2009), são hábeis em manipular as outras pessoas e com isso conseguem montar, com mais facilidade, um grupo de seguidores.

Carpenter e Ferguson (2011) listaram os seguintes fatores que podem levar ao comportamento *bully*: violência familiar, falta de exemplo positivo para seguir, violência na televisão, *videogames* violentos, já ter sido vítima, problemas na escola, rejeição por parte de colegas e o ambiente escolar. Beane (2010) lista 23 fatores que podem levar à prática do *bullying* e ainda destaca dois pontos: 1) *Bullies* e vítimas são produtos de nossa sociedade e reflexos da qualidade de nossas famílias, escolas e comunidades; 2) existem muitas causas possíveis para o *bullying*, variando de preferências inatas a ambiente doméstico ruim e preconceito, bem como desejo de vingança.

Num estudo brasileiro conduzido por Pinheiro e Williams (2009), que buscou correlacionar a violência intrafamiliar e a violência entre pares, concluiu-se que existe associação entre violência doméstica e *bullying*, com peculiaridades de acordo com o sexo dos participantes.

Romero (2007), ao apontar os fatores de risco para se tornar um agressor, listou: 1) Espera e quer que façam sempre sua vontade; 2) gosta de experimentar a sensação de poder; 3) não se sente bem ou não aproveita a companhia de outros companheiros; 4) sofre intimidações ou algum tipo de abuso em casa, na escola ou na família; 5) é frequentemente humilhado pelos adultos; 6) vive sob constante pressão para que tenha êxito em suas atividades.

Entretanto, o complexo fenômeno *bullying* não se restringe à díade agressor (*bullie*) e vítima. Compõe esse cenário uma terceira categoria, que são os espectadores ou testemunhas.

3.4.3 Testemunhas – a plateia que mantém o *show*

Desde o início dos estudos sobre *bullying*, houve uma compreensão triádica dos participantes da dinâmica *bullying*. Considerando a influência que as testemunhas exercem na dinâmica grupal do *bullying* e o seu papel potencialmente positivo no modo como o fenômeno desenvolve-se e finaliza-se, mais recentemente os estudos têm reconhecido e valorizado essa personagem da dinâmica *bullying*.

Os expectadores ou as testemunhas foram descritos conceitualmente por Maldonado (2011, p. 32), segundo a qual, podem ser entendidos como,

Na “plateia silenciosa”, as testemunhas ou expectadores se omitem, observando o desenrolar das agressões sem nada dizer, sem tomar providências no sentido de denunciar ou desmascarar os agressores, que se tornam ainda mais audaciosos por acreditarem que não haverá consequência para suas ações. Os expectadores se omitem por medo de serem escolhidos como alvos, por indiferença ou pela recusa de perceber a realidade: “o problema não é meu, então não sou eu quem vai resolver”.

Trevisol e Uberti (2015) desenvolveram um estudo para compreender as atitudes do aluno testemunha sobre o *bullying* na escola. No total dos participantes, 54,69% eram alunos de escola particular e 60,75% eram de escola pública. Quando os alunos foram questionados sobre a principal forma de violência, responderam que presenciam com frequência situações de *bullying*. Os alunos enfatizaram, nas suas respostas, que os autores de *bullying* estudavam no mesmo ano que eles; quanto à principal forma de violência na escola, 70,31% dos alunos da escola particular responderam que é psicológica (envolvendo humilhação, ameaças, constrangimento, fofocas) e 26,56% responderam que é física (brigas, socos, pontapés e empurrões). Já na escola pública, quando os alunos receberam o mesmo questionamento, a forma mais citada foi a violência física (64,49%), seguida da violência psicológica (53,27%).

Ainda no mesmo estudo de Trevisol e Uberti (2015, p. 168), chama a atenção o fato de que na pesquisa um pequeno número de alunos contaria a situação para professores (escola particular: 4,69% e escola pública: 3,74%) e direção (escola particular: 6,25% e escola pública: 5,61%). Essa baixa frequência de pedido de ajuda, ou de denúncia, confirma que os sujeitos que presenciam cenas de *bullying*, em sua maioria, omitem-se ou ficam com medo de que possa acontecer-lhes situação semelhante.

Na compreensão de Fante e Pedra (2008), “Eles não sofrem e nem praticam *bullying*, mas sofrem as suas consequências, por presenciarem as situações de constrangimento das vítimas. Muitos repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir” (p. 61). Na mesma perspectiva, Chalita (2008, p. 88) afirma que

Os espectadores ou testemunhas são a grande maioria dos estudantes, que assiste a dinâmica da violência e aprende a conviver com ela ou a, simplesmente a escapar dela. São igualmente personagens desse pesadelo. Não interferem não participam, mas também não acolhem a dor do outro, não defendem e nem denunciam. Há estudos que comprovam que quando há intromissão de outras pessoas, que se manifestam em defesa das vítimas, os casos de intimidação se reduzem drasticamente.

Tognetta e Vinha (2010) afirmam que “[...] não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são expectadores” e acrescentam “E o público, por sua vez, quase que em sua totalidade, amedrontado com a possibilidade de ser a próxima vítima, parece concordar com as ações dos autores, mesmo que seja pela indiferença ou pura aceitação” (p. 452).

Carita e Macedo (2014, p. 6) afirmam que o papel dos expectadores face aos episódios de *bullying* tem sido definido em grande medida com base nas suas reações comportamentais, pelo que diversos estudos empíricos interessam-se pelos seus comportamentos.

Salmivalli (1999) esclarece que a categoria expectadores na escola contempla quatro modalidades: a) observadores; b) observadores reforço; c) observadores transeuntes; d) os defensores. Outra tipologia de testemunhas, referida por Lopes-Neto (2007, p. 14), também aponta quatro estilos: a) auxiliares; b) incentivadores; c) observadores; e d) defensores.

Quando se questiona as atitudes das testemunhas, Thorberg (2012, p. 251) afirma que dependerá das variáveis emocionais e destaca que entre as emoções positivas, a empatia com a vítima aparece como uma variável muito relevante na decisão de ajudar e que muitas vezes, as experiências de pena ou dó da vítima ou, ainda, de mal-estar com o sofrimento pode levar a testemunha ao comportamento altruísta.

Outra forma de categorizar, proposta por Lisboa e Ebert (2012), apresenta: a) as *vítimas – agressoras* – são um grupo restrito de crianças que usualmente reage às agressões de forma agressiva; b) os *observadores* – são aqueles que apenas observam e não interferem; c) os *defensores* – são aqueles que ajudam as vítimas e d) os *seguidores* – são crianças que apoiam as agressões e reforçam esse comportamento.

3.4.4 Incidência do *bullying*

Uma vez descritos os envolvidos na dinâmica *bullying*, podem-se apresentar dados sobre a incidência do fenômeno *bullying*. Todos os dias, segundo Fante e Pedra (2008), 160.000 alunos americanos faltam às aulas por medo de sofrer *bullying*. Ao analisar a realidade americana, Middleton-Moz e Zawadski (2007) apresentam estatísticas estarrecedoras: um em cada quatro crianças sofre *bullying* por outra na escola no período de um mês; 81% dos alunos pesquisados admitiram exercer *bullying* sobre seus colegas; dois terços dos atacantes em 37 episódios de tiroteio em escolas cometeram seus crimes como vingança em razão das constantes perseguições que sofriam por parte de seus colegas e, ainda, que as provocações e rejeições estão no topo das listas dos fatores que desencadeiam intenções de suicídio (NUNES; HERMANN; AMORIM, 2008, p. 11933.).

Cunha, Weber e Steiner Neto (2009) afirmam que “[...] ainda há uma lacuna a ser explorada na literatura nacional visando, em especial, identificar as características desse fenômeno em escolas brasileiras e, para tanto, a elaboração e divulgação de um instrumental adequado faz-se necessário”.

No Brasil, muitos estudos utilizam o questionário desenvolvido pelo norueguês Dan Olweus, adaptado por Ortega, Mércan, Lera, Singer, Pereira e Menesini (1999); outros estudos utilizaram o *Peer Assessment* (RUBIN et al., 1998), que consiste em uma lista de trinta afirmativas que descrevem características comportamentais de amigos/colegas em sala de aula. Ao lado de cada característica, o respondente deve escrever o(s) nome(s) do(s) colega(s), que em sua opinião, mais se identifica(m) com ele(s). Essas trinta afirmativas são agrupadas em três fatores: Fator 1 – Características pró-sociais; Fator 2 – Características de comportamento agressivo; e Fator 3 – Características comportamentais de vitimização (LISBOA, 2005).

O grupo de estudos do pesquisador da presente tese tem utilizado o instrumento desenvolvido por Freire, Simão e Ferreira (2006), da Universidade de Lisboa, procedendo a adaptação e elaborando uma versão brasileira. Trata-se de um autoinforme, com perguntas referentes à opinião sobre o ambiente escolar, identificação de situações de vitimização, identificação de situações de observação e identificação de situações de agressão. Essas informações permitem saber que condutas foram praticadas: empurrar, ameaçar, humilhar, bater, utilizar nomes

ofensivos, caluniar, excluir, tirar coisas, magoar, estragar objetos, apalpar. Como se comportou, quando ocorreu, onde aconteceu, o que fez e se estava sozinho ou em grupo e com que frequência. Apresentadas as estratégias de avaliação, passa-se a analisar, de forma especial, duas variáveis significativas na compreensão da dinâmica *bullying*: gênero e faixa etária.

3.4.5 Dinâmica *bullying*: gênero e faixa etária

Um dos estudos mais clássicos na área de gênero de *bullying* foi publicado por Simmons (2004). Ela afirmava que “[...] entre os meninos é mais fácil identificar um possível autor de *bullying*, pois suas ações são mais expressivas e agressivas” (SIMMONS, 2004, p. 33). O *bullying* exercido pelos meninos é evidenciado por meio de agressões físicas diretas, como chutes, socos, empurrões e ofensas. A autora também define que o *bullying* entre as meninas são essencialmente agressões indiretas, o que leva à dificuldade de identificar. “As manifestações entre elas podem ser fofquinhas, boatos, olhares, sussurros, exclusão. As garotas raramente dizem o que as leva a fazer isso e quem sofre não sabe o motivo e se sente culpada” (SIMMONS, 2004, p. 33).

Diversas investigações indicam que os estudantes do gênero masculino estão envolvidos no *bullying*, tanto como vítimas como agressores, mais frequentemente do que as estudantes do gênero feminino (COSTA; FARENZENA; SIMÕES; PEREIRA, 2013). Também que os primeiros recorrem preferencialmente às condutas violentas, diretas e antissociais, enquanto as estudantes tendem a expressões indiretas de violência, categorizadas como um recurso de manipulação social.

Estudando uma amostra de 360 alunos do 7º ano do ensino básico português, sendo 168 do gênero feminino (46,7%) e 192 do masculino (53,3%), com idades compreendidas entre 11 e 16 anos, Costa et col. (2013), descrevendo e analisando a prevalência das múltiplas formas de vitimização, não encontraram diferenças estatisticamente significativas quando compararam as diferenças de gênero. Todavia, os autores salientam que os resultados encontrados distinguem um

predomínio do gênero masculino nas ações de natureza física e salientam que isso não significa que seja uma prática distanciada do repertório de ações femininas.

Do ponto de vista social, existe uma representação de que os rapazes/garotos apresentam comportamentos agressivos pela própria natureza do gênero masculino. Entretanto, Costa, Farenzena, Simões e Pereira (2013, p. 188) questionam essa perspectiva da seguinte forma

A constatação de que o gênero masculino se envolve com maior frequência em atos de *bullying* não deve ser instrumentalizada em favor da tese de uma agressividade natural e incontornável. Nos papéis e comportamentos historicamente reconhecidos como próprios de um e não de outro gênero enraiza-se a familiaridade dos rapazes com um estilo direto e afirmativo, assim como o recurso a ações sutis ou indiretas pelas estudantes.

Ao avaliar 660 alunos, de 11 a 16 anos de idade, de 10 escolas portuguesas, Sousa-Ferreira, Ferreira e Martins (2014) compararam as frequências de vitimização e de agressão por *bullying* entre alunos do sexo feminino e masculino. Encontraram, nos rapazes, as proporções de vítimas de todas as tipologias, exceto a social, e de agressões verbais e concluíram que os fatores que condicionam as diferenças de comportamentos e tipologias de *bullying* estão associados ao tema gênero.

Pereira, Pereira, Gonçalves e Silva (2010), ao comparar os papéis desempenhados pelas crianças não envolvidas na dinâmica *bullying*, sua prevenção e a variável gênero, encontraram que, no que diz respeito aos observadores, os rapazes afirmam, em maior porcentagem, nada fazer para proteger os colegas vítimas, no entanto, mostram-se interventivos na ajuda aos que consideram seus amigos. Contudo, em praticamente todas as ações de ajuda, as “raparigas” demonstraram maior solidariedade em relação aos colegas que são vitimizados. Relativamente ao processo de vitimização, fazendo a comparação entre rapazes e “raparigas”, verificou-se que 88,5% dos sujeitos do gênero masculino e 91,5% do gênero feminino referiram nunca terem sido vítimas e, por outro lado, afirmaram terem sido vítimas três ou mais vezes no período escolar em cerca de 11,5% dos rapazes e 8,5% das “raparigas” (PEREIRA; PEREIRA; GONÇALVES; SILVA, 2010, p. 35).

Após a análise da variável gênero, os estudiosos da temática *bullying* frequentemente valorizam a variável faixa etária/idade. Dos 11 aos 14 anos é a faixa etária com registros de maior incidência, havendo pequenas variações. De acordo

com Serrate (2007), entre os 12 e os 14 anos, encontram-se mais episódios de maus-tratos, que vai decrescendo até os 16 anos. Esses dados também foram encontrados num amplo estudo transversal realizado por Malta et col. (2010), com 60.973 escolares de 1.453 escolas públicas e privadas. Relatam os autores que “[...] quando se analisa a idade, não sofrer *bullying* é mais frequente entre adolescentes mais velhos, 15 e 16 anos quando comparados com aqueles de 13 anos”. Na mostra estudada, 89% tinham idade entre 13 e 15 anos, 47,5% eram do sexo masculino, sendo 20,8% estudantes de escolas privadas e 79,2% de escolas públicas. Nesse estudo, sofrer *bullying* é mais frequente entre meninos (6,0%) do que entre meninas (4,8%).

Os autores também investigaram etnia e concluíram que não há diferença significativa quanto à cor/raça em relação ao relato de sempre sofrer *bullying*. Encontraram ainda que para a variável cor/raça, não sofrer *bullying* é mais frequente na cor/raça parda (70,8%) e preta (70,9%) que entre brancos (67,8%), amarelos (64,6%) e indígenas (66,5%). No que diz respeito à variação regional, não sofrer *bullying* na escola foi mais frequente em Palmas – TO (73,8%), Belém – PA (73,3%) e Natal – RN (73,3%). Sofrer raramente foi mais frequente em Curitiba – PR (29,5%) e a capital com maior frequência de *bullying* foi Belo Horizonte – MG (6,9%).

Em relação ao gênero, os meninos tendem a envolver-se mais em situações de *bullying* do que as meninas. Calbo et col. (2009) sugerem a hipótese de que os meninos da faixa etária observada encontram-se na fase na qual a competição por *status* e a busca por prestígio das meninas aumenta consideravelmente e isso faz com que assumam comportamentos de risco. Porém, outros autores alertam que o tipo de *bullying* (indireto) que é usualmente mais praticado pelas meninas é sutil e mais difícil de ser observado (PEREIRA; PEREIRA; GONÇALVES; SILVA, 2010, p. 35).

Caracterizada a faixa etária e o gênero, o questionamento recai sobre as consequências para os envolvidos na dinâmica *bullying*. De acordo com Landa (2005), a vítima é quem padece das piores consequências, o que se pode traduzir em dificuldades e fracasso escolar, ansiedade, insatisfação e fobia escolar, como também pode desenvolver uma personalidade insegura. Se a vitimização for prolongada, o sujeito poderá manifestar sintomas clínicos, como neurose, histeria e depressão. Em relação ao agressor, as consequências podem ser o desenvolvimento de comportamentos agressivos e antissociais. Algumas pesquisas

têm encontrado que sujeitos que cumprem pena em centros juvenis ou mesmo nas cadeias relatam ter cometido *bullying* na época escolar (VOSSEKUIL et al., 2002). Já as testemunhas poderão aprender formas de condutas de maltrato e serem reforçadas em condutas egoístas e individualistas. Poderão, ainda, desenvolver dessensibilização em relação ao sofrimento alheio ou, de acordo com Avilés (2002), sofrerem uma sensação de desamparo aprendido com as vítimas.

3.4.6 Intervalo: um local/espço de ocorrência do *bullying*

Os estudos alternam a identificação do local de maior frequência: nas primeiras pesquisas, Fante (2005) e Lopes Neto (2005) apontavam a sala de aula. O grupo de estudiosos do qual o pesquisador faz parte, bem como Francisco e Libório (2009), encontraram o recreio. O recreio tem sido o momento que, na ausência de um adulto, professor ou funcionário, apresenta maior contingência que favorece à prática do *bullying*. Amorim, Nunes e Moser (2011) identificam o recreio, da mesma forma que Gisi, Filipak e Kerkovski (2009) já tinham apontado o espaço tempo do recreio.

Isso ocorre em função da invisibilidade da prática do *bullying*, que geralmente é na ausência de um adulto e do mecanismo do medo que controla a vítima e as testemunhas para não denunciarem. Quando se toma conhecimento, geralmente o evento já ocorre desde longa data e pode, inclusive, estar presente anos depois, em ações violentas como ocorreu em Realengo, no Rio de Janeiro, que somente anos depois de deixar a escola o ex-aluno retorna ao local de seus sofrimentos para “um acerto de contas” (PRADO; AQUINO, 2011).

O primeiro agente social a ser sensibilizado para a superação do fenômeno *bullying* seguramente é o professor, conforme identificaram Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorim e Toni (2012), analisando uma amostra de 31 professores de um colégio estadual da cidade de Curitiba.

3.4.7 Professores: percepção e ações na dinâmica *bullying*

A percepção e a concepção de professores sobre o fenômeno *bullying* podem influenciar na forma como este maneja o fenômeno, bem como sua percepção das violências dentro da sala de aula e no âmbito da escola. Segundo Oliboni (2008, p. 25), a desatenção de pais e educadores frente ao *bullying* pode ocorrer pelo desconhecimento e pela desvalorização da gravidade do fenômeno que, no senso-comum, é confundido com brincadeiras.

Cunha (2012), ao refletir sobre os resultados de três estudos por ele conduzidos e ao analisar o papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico, concluiu que professores podem contribuir para reduzir o impacto da vitimização e climas escolares adversos desde que se promova o desenvolvimento de habilidades interpessoais de professores (p. 152).

O papel das escolas é o de gerar um ambiente comprometido com a convivência democrática e o respeito mútuo e, para tanto, necessita da colaboração dos profissionais que atuam no espaço. O verbo educar vem do latim *educare*, que está ligado a outro verbo também do latim, *educere*, composto pelos prefixos *ex* (fora) e *ducere* (levar, conduzir), ou seja, uma das concepções de educar pode ser definida como levar para fora, preparar indivíduos para enfrentar o mundo (JORGE, 2009).

No estudo realizado por Oliboni (2008), em uma escola estadual de Santa Catarina, identificaram-se alguns aspectos dessa percepção, que a revelam, na prática, insuficiente para uma boa formação escolar, ou seja, os professores ainda estão demasiadamente apegados ao plano de ensino e ao tradicional sistema de ensino-aprendizagem, que na concepção clássica foca principalmente na transmissão do conhecimento.

Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorim e Toni (2012, p. 30), quando analisaram o *bullying* na percepção dos professores, concluíram que 39% dos docentes entrevistados já sofreram algum tipo de violência na escola e, destes, 69% relataram ter sido vítimas de agressões verbais, como xingamentos, palavrões e apelidos pejorativos. Então, ao se considerar que os professores têm sido vítimas das violências escolares, com maior ênfase, pode-se afirmar que os alunos também

estão submetidos a contextos de elevada violência. Nessa pesquisa, também se constatou que 100% dos participantes, naquela ocasião, tinham conhecimento do fenômeno *bullying*, sendo que 75% informaram que contataram pelos meios de comunicação e apenas 13% relataram que só tiveram conhecimento sobre o tema por meio de capacitação realizada dentro do espaço escolar.

No referido estudo, 100% dos professores entrevistados responderam afirmativamente sobre o conhecimento do termo *bullying* e quando solicitado que exemplificassem comportamentos característicos do *bullying*, apelidos e xingamentos foram os mais citados. Em relação ao procedimento a ser tomado, caso presenciassem ou fossem informados da existência do *bullying*, 37% afirmaram que deveriam chamar os responsáveis do aluno para uma conversa, 29% conversar com os alunos envolvidos e 15% encaminhar os alunos para o setor pedagógico. Todavia, 48% dos professores afirmaram não ter recebido nenhuma capacitação sobre o manejo de violências nas escolas ou em relação ao que fazer com a dinâmica *bullying* (FERREIRA et al., 2012, p. 40).

Silva, Oliveira, Bazon e Cecílio (2013) investigaram a percepção e a intervenção de professores com relação ao *bullying* na sala de aula e concluíram que as intervenções empreendidas geralmente ficavam circunscritas ao espaço da sala de aula ou consistiam em encaminhar a situação à direção da escola. No entendimento dos autores, isso sinaliza a carência de um projeto escolar de combate à violência e a falta articulação entre os profissionais.

Por outro lado, Moro, Amorim e Moser (2014) avaliaram a dinâmica *bullying* em relação à prática docente em sala de aula, bem como o clima da sala e a atitude dos docentes. Avaliaram as suas interações com os alunos e identificaram a ocorrência do fenômeno *bullying*. Participaram do estudo dois professores, sendo ambos da faixa etária dos 30-45 anos, com experiência profissional docente de, em média, 15 anos, respectivamente docentes de turmas de quinta e sexta séries.

Os dados foram coletados por meio de 22 registros cursivos e um questionário sobre a dinâmica *bullying*, aplicado aos alunos. Para avaliar o clima da sala de aula, fizeram uso da ficha de observação proposta por Vinha (2003, p. 163), instrumento que pontua de 1 a 3 elementos relativos ao ambiente sociomoral. As observações ocorreram em duas turmas, uma de sexta série, nas aulas de geografia, composta por 22 alunos (A) e outra de quinta série, durante as aulas de português, com 18 alunos (B). Em cada turma, as observações foram realizadas

sempre com o mesmo professor. Obteve-se um total de 22 registros cursivos, com duração de 45 minutos cada, os quais serviram como base para a avaliação e a caracterização dos ambientes de sala de aula de acordo com o clima para a aprendizagem. Também foi aplicado coletivamente o questionário de *bullying* de Barbosa e Bezerra (2013), a fim de identificar a ocorrência do fenômeno. Os autores concluíram que os ambientes caracterizados por clima rígido e autoritário favorecem a incidência/emergência do *bullying* e que, provavelmente, uma intervenção ecológico-humanista pudesse contribuir à superação do fenômeno *bullying* em sala de aula.

O fenômeno *bullying* tem ocorrido em distintos contextos sociais e culturais. Parece que nos ambientes mais competitivos e nas culturas embebidas do neoliberalismo sua frequência tem sido maior. Middleton-Moz e Zawadski (2007), ao analisar a realidade norte-americana, apresentaram estatísticas segundo as quais uma em cada quatro crianças sofre *bullying* na escola ao longo do período de um mês; 81% dos alunos pesquisados admitiram exercer *bullying* sobre seus colegas; dois terços dos “atacantes” em trinta e sete episódios de tiroteio em escolas cometeram seus crimes como vingança em razão das constantes perseguições que sofriam por parte de seus colegas.

Constata-se, ainda, que as provocações e rejeições estão no topo das listas dos fatores que desencadeiam intenções de suicídio (NUNES; HERMANN; AMORIM, 2008, p. 11933), ato este de desespero, último de uma cadeia. Haveria necessidade de que os adultos (pais e professores) conhecessem e reconhecessem sinais e sintomas que pudessem ser indicativos de que o estudante está sofrendo ou praticando *bullying*. A semiologia dessa conduta foi descrita por Lisboa, Linder, Diel e Weber (2014, p. 29) como: agitação, agressividade, problemas de aprendizagem, evasão escolar, ansiedade e depressão. Concluem os autores que “[...] identificar o processo de *bullying* é o primeiro passo para que se possa, adequadamente, modificar esses comportamentos” (MACEDO; LINDERN; DIEL; WEBER, 2014, p. 29).

Vários estudos de revisão têm sido publicados, entre eles os de Ovejero (2013), Monks e Smith (2013), Lin, Kanetsuna e Lee (2013), Sanchez e Ortega (2010), Roland (2010), entre outros. Nessas revisões, encontram-se apenas duas publicações que se ocupam especificamente da legislação contra o *bullying*: Frick (2013) e Ferro Veiga (2012), sendo que, em 2016, Mariana Moreira Neves publica a

obra *Bullying escolar*, com o objetivo de analisar a Lei Nacional de Combate ao *Bullying* (NEVES, 2016).

O estudo pioneiro sobre a legislação contra o *bullying*, com o título *Legislação contra o bullying: uma busca para resolver o problema*, realizado por Frick (2012) e apresentado no décimo primeiro Congresso Nacional de Educação, (EDUCERE), procedeu à análise das principais características das legislações governamentais brasileiras. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório que analisou dezenove legislações aprovadas em sete estados da União e concluiu que existe um esforço por parte do poder público para a construção de leis e um menor esforço para o desenvolvimento de programas de diagnóstico e prevenção do *bullying*, bem como da capacitação docente. Concluiu afirmando que “[...] compreendem que o mesmo pode ser ‘combatido’ por imposição de lei” (a autora se refere ao fenômeno *bullying*).

Outro estudo encontrado, do criminólogo José Manuel Ferro Veiga (2012), descreve as respostas jurídico-legais frente ao *bullying*. Ilustra a obra com *links* e textos que podem ser acessados, apresenta um vocabulário jurídico e permite a inferência de que é possível a superação do fenômeno *bullying* pela via legal. Após a leitura atenta desses materiais, fica a pergunta: vigiar e punir são suficientes ou adequados para a superação da violência entre pares?

3.4.8 Cyberbullying

As tecnologias permeiam cada vez mais todas as ações e atividades cotidianas. Atualmente parece impossível viver sem o suporte tecnológico diante do universo de trabalho, das ações dos consumidores, dos usuários de serviços bancários, da correspondência pessoal. Mas como a ciência não tem poder de controle sobre o uso que dela se faz, as novas tecnologias podem ser usadas para fins pouco nobres e até mesmo criminosos. Maldonado (2011, p. 59) denomina “o mau uso da tecnologia”. Uma forma de atualizar e modernizar a prática do *bullying* foi utilizar recursos tecnológicos para atingir a(s) pessoa(s) que se torna(m) vítima(s) desses ataques.

Shariff (2011, p. 58) informa que não está claro se o termo *cyberbullying* foi primeiramente cunhado pelo canadense Bill Besley (2005) ou pela advogada americana Nancy Willard (2003).

O *cyberbullying* envolve o uso de informações e tecnologias da comunicação como o email, o telefone celular e aparelhos de envio de mensagens de texto, as mensagens instantâneas, os sites pessoais difamatórios e os sites difamatórios de votação na internet com o objetivo de apoiar o comportamento deliberado, repetido e hostil por parte de um indivíduo ou de um grupo que tenha a intenção de prejudicar outros indivíduos (SHARIFF, 2011, p. 58).

Todavia, tem-se problematizado definições amplas e de acordo com Wendt e Lisboa (2014, p. 42), ainda não há consenso em relação aos aspectos teóricos e conceituais que apreendam o fenômeno *cyberbullying* em sua complexidade. Apresentam como uma hipótese o fato de que, à medida que se observa “[...] uma significativa proliferação de novas tecnologias, emergem novos comportamentos e modos de agir diante de tais inovações”.

Rocha (2012, p. 169) afirma que discussões que apresentam uma conceituação geral do *cyberbullying* são insuficientes para entender o fenômeno e o avanço das interações mediadas por computadores, que, nos últimos anos, têm modificado os modos dos indivíduos relacionarem-se socialmente.

Wendt e Lisboa (2014) apresentam uma definição que é amplamente aceita na literatura internacional, citando a proposta por Hinduja e Patchin (2009), a qual é acolhida e apresentada:

Um processo no qual alguém executa proativa e repetidamente atitudes como piadas acerca de uma pessoa em contextos virtuais ou quando um indivíduo “assedia alguém através de e-mails ou mensagens de texto ou ainda através de postagens de tópicos sobre assuntos que a vítima não aprecia” (HINDUJA; PATCHIN, 2009, p. 48 citados por WENDT; LISBOA, 2014, p. 43).

Gozdiejewski, Cardoso e Amorim (2011) procederam a uma revisão de literatura sobre o *cyberbullying* em bases de dados *on-line* utilizando o descritor *cyberbullying* no portal Periódicos Capes. Foram realizadas revisões de publicações nacionais e internacionais de estudos desenvolvidos sobre o *cyberbullying* entre os anos de 2006 a 2011. Na ocasião, encontraram 164 artigos, sendo que destes, 46 publicados em 2011, 72 em 2010, 20 em 2009, 11 em 2008, oito em 2007 e sete em 2006. Pode-se observar que a cada ano aumentam as publicações. Destacaram que Kowalski e Limber (2007) desenvolveram um estudo sobre o *cyberbullying* com estudantes de primeiro grau, identificando em sua pesquisa que 11% dos alunos

apresentavam-se como vítimas, 7% apresentavam-se como *bullies* e vítima ao mesmo tempo, 78% não tiveram experiência com violência eletrônica e 4% foram caracterizados como apenas *bullies*.

Ao investigar a natureza e a amplitude do *cyberbullying* focando no gênero, Li (2006) constatou que uma alta porcentagem de estudantes já participou dessa violência. Um em cada quatro estudantes já haviam sofrido *cyberbullying*. Ao considerar a experiência separadamente, 22% dos meninos praticaram o *cyberbullying* e aproximadamente 12% das meninas. Entretanto, 25% dos meninos e 25,6% das meninas disseram ter sido vítimas de *cyberbullies*. A autora afirma ainda que meninos são mais prováveis de serem *bullies* e *cyberbullies* do que as meninas.

Williams e Guerra (2007), aplicando questionários a uma amostra de 3339 estudantes matriculados nas 5^a, 8^a séries, encontraram que 9,4% dos participantes declararam ter cometido atos de *cyberbullying* e um percentual de 70,7% de participantes afirmaram ter praticado *bullying* verbal. Em outro estudo, Juvonem e Gross (2008), com uma amostra de 1454 estudantes, com idades entre 12 e 17 anos, identificaram que 72% dos participantes relataram ao menos um episódio de vitimização *on-line* nos últimos 12 meses, sendo insultos e mensagens ameaçadoras as formas mais observadas.

Albuquerque Lima (2011), ao apresentar estatísticas sobre o *cyberbullying* no Brasil, relata um estudo realizado por Abramovay, Cunha e Calaf (2009) com alunos de escolas públicas do Distrito Federal. No estudo, 36,5% dos alunos afirmaram ter sido vítimas de *cyberviolência* e 17,3% admitiram ter praticado algum tipo de *cyberviolência*.

O relatório “TIC Crianças 2010”, do Centro de Estudos sobre as tecnologias da Informação e da Comunicação, informou que 21% das crianças entre cinco e nove anos de idade em todo o território brasileiro acessam sozinhas a *web*, sem nenhuma supervisão ou controle parental. Essa situação não foi diferente em 2012, em que o Relatório “TIC Kids Online Brasil 2012” apontou que 38% das crianças, da classe AB, utilizam a internet em seus próprios quartos e 6% responderam que “[...] alguém já tinha feito brincadeiras ou piadas com elas pela internet que elas não tinham gostado” (NEVES, 2016, p. 36-37).

Parece que essas duas contingências, ou seja, de um lado as crianças e os adolescentes estão expostos ao mundo virtual, geralmente sem monitoria, e de outro lado, a sensação de anonimato que a internet proporciona parece potencializar a

frequência das agressões no espaço *cybernético*. De acordo com Maldonado (2011, p. 63):

[...] no *cyberbullying* pode acontecer que o agressor nunca esteja no mesmo espaço físico que sua vítima e consiga permanecer anônimo por muito tempo, atacando em momentos inesperados, por vezes de madrugada, sobressaltando a vítima que está dormindo. [...] A impressão é de um atentado terrorista; a face do inimigo está oculta, não se sabe quem é, e nem quando ou de onde partirá o ataque seguinte.

Wendt e Weber (2014, p. 43), ao discutirem agressão e vitimização eletrônica, afirmam que o envolvimento com *cyberbullying* está relacionado à baixa autoestima, à maior expressão de agressividade e à raiva em comparação à tradicional agressão de tipo *bullying*. Parece, então, que o envolvimento com o *cyberbullying* pode prejudicar severamente o processo de desenvolvimento humano.

Entre os impactos e fatores de risco, presentes no *cyberbullying*, diversas investigações apontaram para os sintomas de depressão, problemas na esfera educacional e queixas somáticas (WENDT; LISBOA, 2014, p. 43). Em relação às tentativas de suicídio, é clássico o caso de Amanda Todd, garota canadense que após atender a um pedido para mostrar partes íntimas de seu corpo, foi chantageada, perseguida e vitimizada por colegas, culminando com seu suicídio por enforcamento. “Antes de por fim à própria vida, a jovem afirmou, em um vídeo publicado no mês de setembro de 2012, que passou a ter maiores problemas com drogas, álcool e antidepressivos” (WENDT; WEBER, 2014, p. 44).

O *cyberbullying* pode ter consequências nefastas para crianças e adolescentes que não encontram refúgio dessa modalidade, sendo alvos o tempo todo, onde quer que estejam (quando se trata do *bullying* e o aluno vai embora da escola, ele está protegido ou pelo menos esquiva-se de seu algoz), portanto, na dinâmica do *cyberbullying*, as consequências são terríveis e permanentes, o que amplia os problemas de natureza acadêmica, psicossociais e psicopatológicas das vítimas. Rocha (2012, p. 15) apresenta uma correlação entre o mal-estar docente e a vivência destes com o *cyberbullying*. Afirma a autora:

O fenômeno do *cyberbullying* tem potencialmente aumentado no Brasil e é um grande problema que afeta a saúde mental do professor, o qual tem interagido com outros tipos de violência na escola. Resultados de vários estudos ratificam que o desgaste produzido pela violência no ambiente escolar torna ainda mais difícil o trabalho docente; aliado a isso, a

desvalorização do magistério, o estresse da profissão constituem o chamado mal-estar vivido por milhares de professores.

Finalmente, Wendt e Lisboa (2014, p. 50) concluem que o *cyberbullying* constitui uma realidade da era digital, sendo um fenômeno decorrente ou relacionado às diversas transformações que ocorreram no século XXI, o qual é especialmente frequente entre crianças e adolescentes. Segundo esses autores, isso ocorre porque os nativos digitais são usuários ávidos e familiarizados com as tecnologias e internet, entretanto, não possuem ainda plenas condições de distinguir entre aquilo que a tecnologia pode trazer de positivo e aquilo que pode ser traduzido como risco, não sendo capazes de dimensionar as reais consequências de seus atos agressivos.

3.4.9 Intervenções na dinâmica *bullying*

A literatura é bastante produtiva em relação aos programas *antibullying* e estratégias de intervenções. No Brasil, destacam-se Lopes Neto (2005), Mendes (2010), Amorim, Nunes e Moser (2011), Brandão Neto, Silva, Almeida Filho, Lima, Aquino, Monteiro (2014), Silva e Costa (2014), entre outros. Na literatura internacional, destacam-se: Ortega, Del Rey e Córdoba (2010), Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese e Snyder (2007), Salmivalli e Peets (2010), Cerezo, Calvo e Sánchez (2011), O'Moore e Minton (2005), Roland e Vaaland (2003), Spiel, Strohmeier e Atria (2010).

Os projetos de intervenção, em diferentes áreas, cada vez mais são cobrados por comprovações empíricas que os validem. Segundo Spiel, Strohmeier e Atria (2010), no âmbito internacional, tem sido exigida a adoção de medidas de controle baseadas em avaliações guiadas por princípios teóricos, bem como a exigência de que os pesquisadores planejem cuidadosamente a avaliação da eficácia da implementação do programa, tendo em conta os possíveis efeitos secundários, os quais necessitariam serem avaliados à parte.

De acordo com os pesquisadores alemães Preis e Wagner, no texto publicado em alemão (2003, citados por SPIEL; STROHMEIER; ATRIA, 2010, p. 387), a implementação de programas de prevenção e intervenção deve responder a uma necessidade social, respeitar princípios éticos e serem sustentados por conceitos

teóricos suscetíveis de serem convertidos em formulações didáticas. Destacam, ainda, que a eficácia desses programas deve ser avaliada regularmente, com rigorosos critérios científicos. Esses autores indicam cinco critérios para a avaliação de programas: 1) objetivos; 2) grupo de controle; 3) bases teóricas; 4) descrição das estratégias adotadas; e 5) competência dos implementadores do programa.

Em relação à efetividade dos programas *antibullying*, Carpenter e Ferguson (2011, p. 218) comentam que alguns programas considerados mais eficazes de prevenção de *bullying* já reduziram, nos EUA, cerca de 50% do comportamento *bullying*. Todavia, os autores ressaltam que no momento das pesquisas, números mais realistas foram encontrados, como 15% no ensino fundamental e 12% no ensino médio e são enfáticos ao afirmar que “[...] essas estimativas podem ser consideradas otimistas em excesso”. Também se pode questionar a permanência dos ganhos e benefícios apontados por ocasião da implementação do programa, já que na breve revisão do grupo de pesquisadores não foram encontrados estudos de *follow up* relativos à permanência dos benefícios das intervenções.

A intervenção focada na problemática do *bullying* está bem descrita na literatura, mas é oportuno registrar uma ressalva feita por Cunha (2009, p. 31) quando aponta que em todos os programas falta avaliar a permanência dos ganhos obtidos em programas de curta duração:

Embora diversos programas pontuais tenham sucesso a curto e médio prazo, os resultados a longo prazo destas intervenções são limitados (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007), pois a violência esta bem além das fronteiras da escola. Assim sendo, estratégias de prevenção contínuas devem ser incentivadas. Ao verificar os resultados de uma intervenção de curta duração para redução do *bullying*, a qual envolvia estudantes, pais e professores, Hunt (2007) observou que abordagens educativas de curto prazo têm pouco ou nenhum efeito sobre os níveis de *bullying* escolar.

Ovejero (2010) realizou uma revisão dos quatro programas com maior êxito na superação da dinâmica *bullying* no plano internacional e citou algumas características desses programas:

- 1) Programa Olweus (Noruega) – é o mais antigo entre os existentes e é provavelmente o mais utilizado e investigado. A formatação dada por Olweus para o programa a ser utilizado na Noruega caracterizou-se como uma proposta escolar global, com duração de um ano e meio, que exige um extenso trabalho por parte da direção como de todos os profissionais dos

centros escolares. Seus melhores resultados foram encontrados na própria Noruega.

- 2) Programa Zero (Noruega) – iniciou em 2002 em intervenção conjunta com o Ministério da Educação, com o Sindicato dos Professores e com o Conselho Nacional de Paz e Defensores de Menores. Esse programa consiste em que um adulto, com autoridade, preferencialmente tutor de uma classe, fale em particular com a vítima e a console. De imediato, coloca-se em contato com os pais. Depois de duas ou três reuniões com a vítima, realizam-se contatos com os agressores, primeiro de forma separada, quando se expõe com firmeza a gravidade da sua conduta e que parem imediatamente (essas reuniões curtas se organizam de tal maneira que os agressores não tenham possibilidade de se comunicarem entre si). Depois o professor se reúne com todos os agressores, repete a mensagem e procura obter deles a promessa de mudança de conduta. Esse professor também comunica aos alunos que os seus pais serão informados do ocorrido no mesmo dia. Tanto a vítima como o grupo de agressores são acompanhados de perto, primeiro em reuniões separadas e finalmente juntos, quando a situação está calma. Na Noruega, 152 escolas colocaram em prática esse programa, atingindo 20.440 estudantes, com resultados considerados positivos.
- 3) Programa ABC Contra el Bullying e la Violencia Escolar (Irlanda) – esse programa foi desenvolvido por O'Moore e Minton. Esses pesquisadores relataram uma diminuição de quase 50% no número de alunos que agrediam seus pares pelo menos uma vez por semana, obtendo um resultado significativo, uma vez que os alunos alertavam os adultos do colégio do acontecido, o que é muito relevante, já que os estudantes não denunciam quando são vítimas.
- 4) Programa KiVa (Finlândia) – esse programa foi desenvolvido na Universidade de Turku e financiado pelo Ministério da Educação Finlandês, apresentando as seguintes características: a) inclui uma variedade de materiais concretos; b) utiliza a internet e outros âmbitos virtuais; c) põe em relevo aqueles que assumem o papel de testemunhas para que se oponham a essas condutas e apoiem as vítimas. Entre seus principais objetivos estão: a) aumentar a consciência do papel que desempenha o grupo na manutenção do *bullying*; b) aumentar a empatia em relação às vítimas; c) fomentar as estratégias de

apoio às vítimas por parte dos alunos e, portanto, sua autoeficácia nesse sentido; d) potencializar os instrumentos que os alunos vitimizados dispõem para fazer frente à situação.

Um programa também citado por Ovejero (2013,) numa realidade mais próxima a nossa, por se tratar de um país latino, é o “Programa Sevilla Antiviolença Escolar”, elaborado e desenvolvido por Rosário Ortega, em 1997, na Espanha. Ele ficou conhecido como SAVE (Proyecto Sevilla Anti-Violência Escolar). O Save foi um projeto de pesquisa aplicada, implementado durante três anos acadêmicos, tendo sido avaliado com resultados positivos na redução da vitimização, ainda que não se possa generalizar para redução de todas as condutas agressivas.

Ao analisar os resultados do projeto Del Rey e Ortega (2001), concluiu-se que um dos aprendizados do projeto implantado foi a necessidade de trabalhar segundo uma perspectiva ecológica, global e comunitária. De acordo com Ortega (2001), essa concepção de trabalho ecológico encontra uma perspectiva similar nos programas que, na Europa, eram conhecidos como programas de política global (*whole policy*), os quais buscam incorporar as iniciativas antiviolença a todos os agentes implicados direta ou indiretamente, desde os próprios alunos até a gestão da escola.

Além dos programas de intervenção, quer sejam nacionais ou internacionais, também se encontram propostas clínicas, como, por exemplo, a obra organizada por Dornelles e Sayago (2012), intitulada *BULLYING: avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental*. Nesse livro, Reis (2012) descreve os procedimentos para intervir junto ao agressor, à vítima, intervenção junto à família, junto à escola e em particular como orientar professores e gestores.

Usualmente, questiona-se quando se deve solicitar atendimento de um profissional psicólogo para um dos atores da dinâmica *bullying*, seja a vítima, seja o algoz. Pureza e Lindern (2014, p. 90) respondem a essa pergunta da seguinte forma: “[...] uma vez que se observa que outras intervenções não estão apresentando resultado ou que as crianças e jovens envolvidos já estão mostrando prejuízo significativo devido ao *bullying*”. Os mesmos autores também ressaltam que atualmente não existem padrões no que se refere às intervenções psicológicas em casos de *bullying*, pois o atendimento dependerá de variáveis referentes à qualidade da aliança terapêutica envolvida, à colaboração dos pais e da escola, entre outros fatores.

Quando se aborda o tratamento para envolvidos nas situações de *bullying*, a terapêutica com pressupostos da abordagem comportamental-cognitiva pode partir do princípio dos excessos ou déficits comportamentais, ou ainda, conforme apontam Pureza e Lindern (2014, p. 92), em geral esses envolvidos apresentam déficit nas habilidades sociais e algumas vezes dificuldades nas estratégias de enfrentamento. Some-se a isso que é fundamental a orientação para os pais no contexto de terapias de crianças e adolescentes.

Outra contribuição da perspectiva teórica cognitivo-comportamental foi proposta por Ghosh, Lisboa, Chappell, Beard, Bunge e Fava (2016), a qual é específica para o tratamento do *cyberbullying*. Os autores listam estratégias saudáveis para lidar com o *cyberbullying* (p. 168) e indicam três: 1) avisar e pedir ajuda a pais, professores e outros adultos; 2) bloquear contatos, *sites*, ficar *off-line*; 3) buscar conversar, expressar desconforto ou auxiliar vítimas e, também, alertam para algumas características que se deve manter em mente quando se intervém junto às vítimas de *cyberbullying*: a) crianças são nativos digitais – tecnologias fazem parte da vida e são benéficas; b) *cyberbullying* é uma violência que pode gerar consequências muito negativas para os envolvidos e pais e professores devem ser ativos. Escolas devem se posicionar. As crianças não conseguirão sair dessa violência por elas mesmas (GHOSH et al., 2016, p. 171).

Quanto à intervenção realizada na escola, especificamente pelos educadores e gestores, dispõe-se da proposta de Avilés (2013), segundo o qual primeiro se analisam as necessidades, para depois o autor propor nove atuações para trabalhar contra o *bullying* no contexto escolar.

Uma vez apresentadas as intervenções sob a forma de programas e feitas as considerações sobre os atendimentos clínicos, passa-se a apresentar os programas *antibullying* implementados no Brasil. A primeira iniciativa oficializada e publicada foi realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA). Entre os anos de 2002 e 2003, a Abrapia realizou o diagnóstico do fenômeno *bullying* em escolas cariocas e implantou um programa *antibullying* denominado “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”, o qual foi realizado em sete etapas, atendendo alunos da quinta e oitava séries, de onze escolas no município do Rio de Janeiro (ABRAPIA, 2003).

Alguns dos resultados alcançados pelo programa foram descritos por Lopes Neto e apresentados da seguinte forma: redução de alunos-alvo de 6,6% e de

12,3% de alunos-autores de *bullying*; redução de 46,1% do número de alunos que admitiam gostar de ver o colega sofrer *bullying* e, entre os alunos que buscaram ajuda, o sucesso das intervenções para redução ou cessação do *bullying* teve um crescimento de 75,9% (LOPES NETO, 2005, p. 166).

No próximo capítulo, serão analisadas as leis *antibullying*, segundo o referencial foucaultiano.

4 LEIS ESTADUAIS *ANTIBULLYING*: BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE – PRESSUPOSTOS FOUCAULTIANOS PARA ANÁLISE DAS LEIS

Nesse capítulo, far-se-á a caracterização das leis estaduais *antibullying*, as quais serão apresentadas e, seguindo os quatro passos do procedimento da Análise Textual Discursiva (MORAIS; GALIAZZI, 2011), após a desmontagem dos textos, será feito o estabelecimento de relações entre os *corpus* das leis e as categorias da governamentalidade e da biopolítica elaboradas por Foucault. Serão tecidas também algumas análises que podem ser inferidas a partir da obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1977).

Esses conceitos-ferramenta criados por Michel Foucault, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 148), permitem enxergar as coisas de maneira que até então não se tinha conseguido. Sendo assim, esse movimento permite “pensar de outro modo”, já que é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia um porto seguro (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159).

4.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS ANÁLISES DAS LEIS *ANTIBULLYING*

No total, foram encontradas 75 leis (aqui o foco de análise são as 18 leis estaduais, mas para discutir e ou problematizar algumas nuances da legislação, serão trazidos exemplos de leis municipais e também será feita referência à Lei 13.185/2015 – Lei Nacional que dispõe sobre o *bullying*), sendo que algumas regulamentam uma lei anterior, como é o caso da Lei 10.576, de 20 de julho de 2011, do município de Osasco, estado de São Paulo, que regulamenta a Lei 4.372, de 19 de novembro de 2009 (APÊNDICE 2).

Em algumas cidades, como no caso de Recife, foram encontradas três leis: Lei n. 17.682, de 11 de janeiro de 2001 (dispõe sobre inclusão no regimento interno das escolas municipais, especialmente no projeto pedagógico das escolas públicas

e privadas da rede municipal do Recife/PE, medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à prática de ações conhecidas como *bullying* escolar); Lei n. 17.621, de 5 de maio de 2010 (dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação de placas informativas alertando sobre os perigos da prática do *bullying* em escolas da rede municipal de ensino – Art. 2 a(s) placa(s) informativa(s) deverá(ão) ficar em lugar visível, em local de acesso público, devendo obedecer aos seguintes critérios: I – dimensões de 29x31cm; II – fonte Arial e III – cor preta. No seu Art. 3, define a informação que deverá constar na placa: “*bullying* é o ato de zombar em demasia de outros, de praticar chacota com os alunos, colegas de aula e até colegas de trabalho. Muitas vítimas de *bullying*⁴ desenvolvem problemas emocionais, como depressão, dificuldade de aprendizagem e diminuição da autoestima”) e Lei n. 17.638, de 20 de julho de 2010 (institui o dia municipal do combate ao *bullying*, a ser comemorado no dia 14 de fevereiro).

De acordo com a análise preliminar elaborada por Frick (2013, p. 28342),

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

O poder disciplinar faz das instituições uma espécie de minitribunal cotidiano, em que as pessoas são frequentemente punidas, recompensadas, examinadas, normalizadas e disciplinadas. Com práticas e saberes forjados no interior das instituições, ou prescrições que as levam “oficialmente” a exercer um poder disciplinar. Existem leis que “não pegam”; existem, mas não são cumpridas. Durante um curso de formação de inspetores, no mês de setembro de 2015, no Município de Curitiba, cidade cuja lei data de 12 de novembro de 2010 (Lei n. 13.632), ao serem inquiridos sobre a existência do livro de registros que a lei exige, constatou-se que ele inexistia. Por outro lado, na Lei 17.621, de 5 de maio de 2010, o município de Recife faz detalhamentos do tipo de cartaz a ser fixado nas escolas, com uma anatomia do detalhe. Ratto (2007, p. 115) esclarece que,

⁴ Ortografia conforme o original.

As disciplinas são apresentadas ora como uma anatomia política do detalhe, ora como uma microfísica do poder, ora ainda como uma maquinaria, uma mecânica, uma economia política, uma física, termos que comportam uma dimensão enigmática e metafórica, cujas conotações merecem ser esmiuçadas. É no cruzamento de saberes e poderes, de investimentos que são de ordem política e econômica, caracterizadas através de técnicas voltadas sobre os corpos individuais, que se situa o amplo conjunto das fecundas metáforas utilizadas por Foucault ao analisar as disciplinas.

Neves (2016, p. 30), analisando as leis de combate ao *bullying*, destaca que existe semelhança do uso do conceito de *bullying* utilizado nas legislações dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Manaus, Distrito Federal e dos estados do Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Aponta que o núcleo principal é formado pelas seguintes características

[...] prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduos ou grupo de indivíduos contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima. Ainda, encontram-se em alguns destes textos de lei mais dois elementos: prática executada em relação desigual de poder e sem motivação evidente (NEVES, 2016, p. 30).

O funcionamento da escola, na modernidade, segundo Veiga-Neto (2013, p. 20), é uma poderosa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Também destaca que o poder disciplinar vem sofrendo inúmeras transformações e deslocamentos.

Para compreender esses deslocamentos e transformações do poder disciplinar, recorre-se ao conceito de governamentalidade e assim poder lançar luzes sobre a fisiologia da judicialização no cotidiano das escolas. A perspectiva foucaultiana desse neologismo foi didaticamente sistematizada por Veiga-Neto (2013, p. 230),

[...] a governamentalidade é da ordem da política: trata-se das instituições e ações destinadas a exercer o poder sobre as populações e a garantir a sua maior segurança possível; é também, o ponto de chegada das transformações políticas que se operam no ocidente, cujo início localiza-se no estado de justiça medieval, passando depois pelo estado administrativo e, finalmente, chegando aos estados governamentalizados modernos. A passagem de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar e a passagem dessa para uma sociedade governamental (**lzada**) não devem ser entendidas como rupturas, mas como articulação entre as três. Há, de fato, um triângulo, soberania, disciplina e gestão governamental, cujo

objetivo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança.

4.2 LEIS ESTADUAIS *ANTIBULLYING* NO BRASIL

Trata-se de um estudo descritivo exploratório com o objetivo de analisar as principais características das legislações brasileiras de combate ao *bullying* em nível estadual. As leis foram identificadas e coletadas da internet, em *sites* oficiais e em *sites* de busca, utilizando os descritores *bullying* e violência escolar. Seguindo a proposta metodológica da Análise Textual Discursiva, elaborada por Moraes e Galiuzzi (2011, p. 140), foram observados quatro passos: 1) desmontagem dos textos; 2) estabelecimento de relações; 3) captando o novo emergente; 4) reorganização do processo.

Os procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva seguiram os seguintes passos: para realizar o primeiro movimento proposto de “desmontagem dos textos”, elaborou-se um quadro para localizar em cada lei estadual as seguintes categorias: Estado da federação, número da lei, ano, *caput*, medidas de prevenção, proposição de programas, políticas, decreto, dia ou semana de combate ao *bullying*, notificação compulsória ou prevê punição, promoção de cidadania e de círculos restaurativos, propõe ações junto aos envolvidos, promove ações de informação, indica ou orienta a realização de pesquisas, ações junto às famílias, indica a necessidade de registros e ações tomadas pela escola, propõe ações de capacitação, faz previsão orçamentária para o cumprimento da lei (Apêndice 1). Essas categorias foram inspiradas e ampliadas em Frick (2013).

Após o preenchimento do quadro sintético, procurou-se encontrar relações, sendo que a primeira foi, de forma explícita ou não, a ideia de que o *bullying* é uma prática a ser combatida e não superada. Debarbieux (2001) já sinalizava que as políticas educativas correspondem a formas sociais desveladas nos verbos de ação como “enfrentar”, deixando entrever a lógica que está subjacente. Essa discursividade pode caracterizar a vigência de uma sociedade punitiva, baseada em mecanismos de controle e ordem. Nas palavras de Foucault, submetidos a “um poder disciplinar”. Foucault (1977, p. 191) define poder disciplinar como “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”, as quais estão alocadas no funcionamento da lógica judiciária.

No Brasil, existem 26 estados e um Distrito Federal. Foram encontradas referências à existência de leis estaduais em 18 estados, sendo que, nos estados do

Pará, Roraima, Tocantins, Paraíba e também na Bahia, existem projetos de lei em tramitação e nos estados de São Paulo, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Bahia existem leis aprovadas em alguns municípios.

A seguir, são identificados os estados e suas respectivas leis, bem como as datas em que foram publicadas.

Quadro 2 – Leis estaduais *antibullying* e a data de publicação

NÚMERO	ESTADO	LEI Nº	DATA
01	Alagoas	72.69	26/07/2011
02	Amapá	15.27	29/12/2010
03	Amazonas	110	14/12/2011
04	Ceará	14.154	30/07/2010
		14.943	22/06/2011
05	Distrito Federal	48.37	22/05/2012
06	Espírito Santo	96.53	28/04/2011
07	Goiás	17.151	16/09/2010
08	Maranhão	92.97	17/11/2010
09	Mato Grosso	97.24	19/04/2012
10	Mato Grosso do Sul	38.87	06/05/2010
11	Paraná	88.16	10/10/2012
12	Pernambuco	13.995	22/12/2009
13	Piauí	60.76	31/05/2011
14	Rio de Janeiro	58.24	20/09/2010
15	Rio Grande do Sul	13.474	28/06/2010
16	Rondônia	2.621	04/11/2011
17	Santa Catarina	14.651	12/01/2009
18	Sergipe	70.55	16/12/2010

Fonte: O autor, 2016.

4.3 DESMONTAGEM E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES

Foi observado entre as leis analisadas que o estado do Rio de Janeiro não utiliza a expressão *bullying*. Em algumas leis, fica instituído o dia ou a semana de combate ao *bullying* (exemplo: Amazonas, Espírito Santo, Pernambuco). Em três leis, consideram-se, no *caput*, apenas as instituições públicas de ensino: Alagoas (Lei n. 7.269), Ceará (Lei 14.154) e Rio de Janeiro (Lei n. 5.824). Em algumas leis, faz-se referência à utilização e ao apoio de evidências científicas disponíveis na

literatura especializada e nas experiências exitosas desenvolvidas em outros municípios, estados ou países.

Quanto aos objetivos das leis, variou-se de ausência de objetivos, presença de quatro objetivos, chegando a dezesseis. Em nove leis, consta a exigência de elaboração de relatório e a manutenção de histórico próprio das relações de *bullying*, que devem ser detalhados e enviados à Secretaria Municipal de Educação. Também existem leis nas quais se faz exigência de que esses relatórios produzidos nas escolas sejam bimestrais e enviados a órgãos judiciais, como, por exemplo, Conselho Tutelar; Secretaria de Estado, da Mulher, da Cidadania e dos Direitos Humanos, ONGs, Promotoria da Infância e da Adolescência.

Lima (2009, p. 21-22) aponta para o caráter relacional do poder e assim se manifesta

[...] a vigência das relações sociais implica relações de poder e estão submetidas a um sistema de produção de “[...] verdades e a construção de discursos normativos”, com o propósito de julgar, condenar, classificar e obrigar a fazer certas coisas. O caráter relacional do poder manifesta-se por meio de uma situação estratégica complexa, sustentada por múltiplas correlações e intensos afrontamentos que atravessam a família, a escola, a prisão, os educandários, etc.

Entre os objetivos listados nas leis, destacam-se:

- I- Prevenir e combater a prática de *bullying* nas escolas;
- II- Capacitar docentes e equipe pedagógica para implementação das ações;
- III- Incluir, no regime escolar, após ampla discussão no conselho da escola, regras normativas contra o *bullying*
- IV- Esclarecer sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o *bullying*;
- V- Observar, analisar e identificar eventuais praticantes e vítimas de *bullying* nas escolas;
- VI- Discernir de forma clara e objetiva o que é brincadeira e o que é *bullying*;
- VII- Desenvolver campanhas educativas, informativas e de conscientização com a utilização de cartazes e recursos de áudio e audiovisual;
- VIII- Valorizar as individualidades, canalizando as diferenças para a melhoria da autoestima dos estudantes;
- IX- Integrar a comunidade, as organizações da sociedade e os meios de comunicação nas ações multidisciplinares de combate ao *bullying*;
- X- Coibir atos de agressão, discriminação, humilhação e qualquer outro comportamento de intimidação, constrangimento e violência;
- XI- Realizar debates e reflexões a respeito do assunto com ensinamentos que visem a convivência harmônica na escola;
- XII- Promover um ambiente escolar seguro e sadio, incentivando a tolerância e o respeito mútuo;
- XIII- Propor dinâmicas de integração entre alunos e professores;
- XIV- Estimular a amizade, a solidariedade, a cooperação e o companheirismo no ambiente escolar;

- XV- Orientar pais e familiares sobre como proceder diante da prática *bullying*;
- XVI - Auxiliar vítimas e agressores.

Algumas leis são específicas na conscientização contra o *cyberbullying*. É o caso da Lei n. 10.534, de 2 de maio de 2011, da Câmara Municipal de Ponta Grossa. Nessa tese, o foco não foi o *cyberbullying*, mas já foi realizado um estado da arte sobre o tema, que foi apresentado em um congresso de bioética (GOZDZIEJEWSKI; CARDOSO; AMORIM, 2011), todavia, com o objetivo de configurar diferentes modalidades da dinâmica *bullying*, realizou-se, no item 3.4.8, um breve panorama do *cyberbullying*.

Muitas leis ilustram exemplos de *bullying*. Geralmente, são os seguintes: promover e acarretar a exclusão social; subtrair coisa alheia para humilhar; constranger; intimidar e agredir; amedrontar; destroçar pertences; instigar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos e ambientes virtuais.

O conceito de *bullying* às vezes parece equivocado, como se pode constatar na Lei n. 14.754, de 30 de julho de 2010, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que considera a possibilidade da existência de *bullying* contra os professores. De acordo com Neves (2016, p. 31), a pluralidade de instituições (públicas ou privadas) encontradas nas leis e mesmo a população da educação básica ou para instituições de um modo geral dificulta a aplicação de medidas de modo uniforme e estável dentre os estabelecimentos de ensino.

Na literatura brasileira sobre *bullying*, há um acordo sobre o fato de que a violência denominada *bullying* ocorre entre pares. Aliás, na Espanha e nos países de língua espanhola, o *bullying* é traduzido como “violência entre pares”. Logo, seria incorreto apontar a existência de *bullying* entre alunos e professores ou profissionais da educação.

Existem leis que propõem a realização de pesquisas, como é o caso da Lei n 4.837, de 22 de maio de 2012, promulgada pelo Distrito Federal, na qual há a sugestão de se realizar pesquisas para identificar fatores que estimulam e fomentam a prática do *bullying*.

4.4 GOVERNAMENTALIDADE E A BIOPOLÍTICA NAS LEIS ANTIBULLYING

Veiga-Neto (2015, p. 51) elabora e sustenta uma concepção etimológica de governar e destaca,

[...] como sabemos, governar deriva do verbo grego “kubernan”, pela forma latina “gubernare”. Originalmente, esse verbo era empregado no sentido de conduzir alguma coisa, algum animal ou alguém, por um caminho qualquer. Assim, quem governa *leva* (algo ou alguém) com. Tal acepção de governar diversificou-se muito, a ponto de esse verbo denotar a ação de um chefe (governador) que exerce sua autoridade sobre os outros (governados), ou a ação de mando, dominação ou administração de uns sobre os outros, ou até mesmo a condução de um veículo.

Avançando na compreensão do conceito de governamentalidade foucaultiano e educação, Veiga-Neto (2015, p. 53) conclui “[...] se compreendermos a educação como conjunto de ações pelas quais uns conduzem outros, logo, compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre governo”.

Entre as propostas das ações que constam no corpo das leis e objetivos dos programas de combate ao *bullying*, encontrou-se a proposta da realização de ações alternativas à punição dos agressores com a utilização dos “círculos restaurativos”.

A justiça restaurativa também parte do princípio de que as relações podem ser restauradas baseada nos valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa, entre outros. A justiça restaurativa tem demonstrado ser um terreno fértil para a instauração de uma nova ótica nas relações, pautada pela reciprocidade, compromisso e corresponsabilidade. Este irá incidir na prevenção da violência e diminuir os riscos de vulnerabilidade penal de adolescentes, restaurando novas formas de convivência (GROSSI et col., p. 500).

Souza (2006), ao analisar os paradoxos da modernidade vigiada, cita Foucault (1999) acerca do poder sobre a vida e afirma que a biopolítica lida com a população como um problema político, científico e biológico. Também fala da emergência de uma tecnologia não disciplinar, que não substitui a disciplina, mas a complementa. Finalmente, destaca que essa nova tecnologia não visa ao corpo do homem como indivíduo, mas ao corpo-espécie.

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade de homens, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos como nascimento, a morte, a produção, a doença (SOUZA, 2006, p. 247-248).

Os mecanismos disciplinares, os dispositivos que são utilizados no contexto das escolas, fornecem narrativas à compreensão de um cotidiano que é pautado pela lógica jurídica, mas em especial por tecnologias que facilitam o controle e a

disciplina em busca de corpos dóceis e produtivos. Essa reflexão é compartilhada por Ratto (2007) na sua obra *Livros de ocorrência*.

Chrispino e Chrispino (2008) analisam os problemas da relação escolar que são levados à justiça e discutem a responsabilidade civil dos educadores. Naquele artigo, os autores salientam que “É que a judicialização das relações escolares precisa ser percebido como um sinal de que as decisões em educação estão fugindo do controle dos seus atores principais”. Prosseguem afirmando que

Este fato deve ser bastante forte a fim de promover reflexões e mudanças na prática cotidiana da escola, desde a formação/capacitação de seus agentes até o estabelecimento de rotinas e de processos de tomada de decisão. E ainda, move-nos a convicção de que os atores educacionais podem e devem voltar a ser os protagonistas deste universo chamado escola (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 27).

Nascimento (2015, p. 287) explicita que no biopoder a regulação está pautada na norma e que a lei sempre atua por ameaça àqueles que a transgridem. Conclui a autora que, de acordo com Foucault, a lei funciona cada vez mais como uma norma, como um aparelho, ou seja, são reguladores.

A lei está escrita, instituída, se impõe por meio do poder punitivo. A norma agencia a produção de condutas esperadas e remete as situações pelas quais uma tecnologia positiva de poder é possível. No biopoder, a regulação está pautada na norma, Foucault insiste em dizer que o biopoder não é de natureza jurídica; ele não funciona com a lei, mas com a norma. Isso não significa, porém, que a lei se apaga e que a justiça esteja desaparecendo de nossa sociedade. O que vemos é um incremento das práticas judiciais pautadas na lei, e na crença da lei como solução. E por quê? De acordo com Foucault, porque a lei, de fato, funciona cada vez mais como uma norma, e a instituição judiciária se integra cada vez mais como um aparelho, cujas funções são, essencialmente, reguladoras.

No quadro a seguir são descritas as orientações para notificação compulsória ou punição, segundo a lei de cada Estado, no qual a punição está indicada.

Quadro 3 – Orientações para notificação compulsória ou punição

Estado	Apresenta notificação compulsória ou punição? Sim ou não?
Alagoas L. 7.269	Sim. Art. 4º As escolas estaduais devem promover palestras com a temática criança e adolescente, ocasião em que divulgará o conteúdo da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), com ênfase especial para o princípio da proteção integral, sem, contudo, esquecer a aplicação de medidas socioeducativas em caso de prática de ato infracional
Amapá L. 1.527	Sim. Art. 4º Aquele que for vítima de Discriminação, seu representante legal, ou quem tenha presenciado os atos a que se refere o artigo 2º desta Lei, poderá relatá-los à Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública. Parágrafo único. Recebida a denúncia, competirá à Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública: 1. Promover a instauração do processo administrativo devido para apuração e imposição das sanções cabíveis; 2. Transmitir notícia à autoridade policial competente, para a elucidação dos fatos, quando o descrito caracterizar infração penal.
Mato Grosso do Sul L. 3.887	Art. 5º As escolas deverão manter o histórico das ocorrências e das medidas implantadas, visando a conscientização, prevenção e combate ao <i>bullying</i> em suas dependências, devidamente atualizado. Parágrafo Único: Para fins de acompanhamento do disposto no <i>caput</i> deste artigo e adoção das medidas e/ou penalidades cabíveis, deverão ser enviados relatórios bimestrais, via sistema de monitoramento de ocorrências, à Secretaria de Estado de Educação e à Promotoria da Infância e da Adolescência.
Paraná L. 8.816	X - coibir atos de agressão, discriminação, humilhação e qualquer outro comportamento de intimidação, constrangimento ou violência.
Piauí L. 6.076	Sim. IX - evitar tanto quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, os "círculos restaurativos", a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento.
Rio de Janeiro L. 5.824	Sim. "Art.1º Fica criada a obrigação de notificação compulsória à autoridade policial e ao Conselho Tutelar da localidade, por parte das direções dos estabelecimentos de ensino e de saúde públicos e privados, localizados no Estado do Rio de Janeiro, nos casos de violência contra a criança e o adolescente". Art. 2º A ementa da Lei nº 4.725, de 15 de março de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação: "AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A CRIAR OBRIGAÇÃO DE NOTIFICAÇÃO COMPULSÓRIA, NOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE, QUANDO ATENDIDOS NOS SERVIÇOS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PÚBLICOS E PRIVADOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO" (NR) ⁵ ** Art. 3º O artigo 6º da Lei nº 4725, de 15 de março de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 6º O não cumprimento do disposto nesta Lei sujeitará as unidades de saúde e de educação, públicas e privadas, do Estado do Rio de Janeiro e, solidariamente, seus respectivos agentes, às sanções administrativas e legais previstas no Art. 245 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (NR)
Rondônia L. 2.621	Art. 7º. Todas as escolas deverão comunicar os casos de <i>bullying</i> ao Conselho Tutelar e Ministério Público para as devidas providências. Art. 12. A unidade escolar deverá enviar para a Equipe responsável pelo Programa na SEDUC, relatórios semestrais devidamente atualizados das ações desenvolvidas e medidas adotadas para minimizar esta problemática. Parágrafo único. Para fins de acompanhamento do disposto no <i>caput</i> deste artigo e adoção das medidas e/ou penalidades cabíveis, os relatórios deverão ser entregues tanto para a Equipe Multidisciplinar como para a Promotoria da Infância e da Juventude.

Fonte: O autor, 2016.

⁵ Transcrição com a formatação do original no texto da lei.

Para Foucault, o estudo das disciplinas permite observar a emergência da sociedade disciplinar, cujos arranjos produzem indivíduos dóceis e disciplinados, sujeitos que são ao mesmo tempo objeto de saber e objeto de poder.

Na obra *O legado de Foucault*, Souza (2006, p. 244) afirma que as disciplinas constituem o conjunto de “minúsculas invenções técnicas” que fazem crescer a utilidade e diminuir as inconveniências das multiplicidades. Ele situa esses mecanismos na Modernidade e afirma:

Na modernidade, não há uma sociedade do espetáculo mas sim de vigilância. Foucault afirma que as disciplinas são técnicas de ordenamento das “multiplicidades humanas” que visam a reduzir o custo do exercício do poder, ampliar e intensificar os defeitos do poder, e, por fim, fazer aumentar a docilidade e a utilidade de todos os elementos que compõem o sistema (SOUZA, 2006, p. 244).

Os dispositivos legais, como se observa na Lei 2.621, de Rondônia, em seu artigo 7. *Todas as escolas deverão comunicar os casos de bullying ao Conselho Tutelar e Ministério Público para as devidas providências.* Ou no parágrafo único, do artigo 12, da mesma lei: *Para fins de acompanhamento do disposto no caput deste artigo e adoção das medidas e/ou penalidades cabíveis, os relatórios deverão ser entregues tanto para a Equipe Multidisciplinar como para a Promotoria da Infância e da Juventude.* Ilustram a governamentalidade em que uma tecnologia, com seus regulamentos e códigos de controle, vigiam dentro de determinados espaços, nesse caso, dentro da escola. Porém, o governo não é exercido sobre um território, mas sobre uma população que habita um território. O governo se exerce sobre as formas de sentir, de se comportar e de pensar. Todavia, ao longo do tempo, observou-se o quanto a punição é inefetiva, ineficaz e tem efeitos colaterais: evasão e frustração, reincidência e não indica o que é correto e deve ser feito como alternativa à conduta inadequada ou violenta, apenas pune. Assim, na busca de um método que eduque, encontra-se a proposta dos círculos restaurativos.

A seguir, serão apresentadas as referências que algumas leis fazem aos círculos restaurativos.

4.5 CÍRCULOS RESTAURATIVOS

No estado do Maranhão, a Lei 9.297, de 17 de novembro de 2010, em seu artigo XI, afirma:

[...] evitar tanto ou quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, a mediação restaurativa, a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento e minimizar possíveis prejuízos em seu desenvolvimento escolar e social (MARANHÃO, 2010).

Outro estado em que a Lei prevê os círculos restaurativos é o Rio Grande do Sul, que indica avanços para além da coerção e da punição. No artigo IX, a Lei 13.474, de 28 de junho de 2010, traz:

[...] IX evitar tanto quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, os “círculos restaurativos”, a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Em apenas três estados a legislação *antibullying* prevê ou aconselha a prática da justiça restaurativa. Carrasco (2012), ao analisar a “Ley de Violência Escolar de Chile”, destaca o efeito de naturalização da racionalidade penal sobre a pedagógica, o que subtrai um dos papéis essenciais da escola, que é a formação do cidadão.

Mendes dos Santos, Grossi e Scherer (2014, p. 280) afirmam que:

[...] os círculos restaurativos apresentam-se como uma forma de resolução não violenta de conflitos. [...] o círculo ocorrerá com a presença do agressor e/ou da vítima e das pessoas afetadas pela situação, porém não há obrigatoriedade da participação de pessoas que não estejam à vontade para conversar em relação ao fato ocorrido.

Vale a pena também destacar que os círculos restaurativos têm sido avaliados como importante procedimento à administração do conflito *bullying*. Mendes dos Santos, Grossi e Scherer (2014, p. 284) afirmam que “[...] grande parte dos alunos consideram o círculo restaurativo um espaço que contribui para o diálogo, uma cultura menos punitiva, onde todos possam buscar o entendimento por meio do diálogo e não da violência”.

Santos e Gomide (2014, p. 23) são enfáticas ao afirmar que “[...] se faz necessário tanto o viés controlador, limitador da justiça retributiva, quanto o apoio, o encorajamento da justiça restaurativa”. As mesmas autoras também destacam que:

[...] a escola passa a ser um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas restaurativas, objetivando a transformação dos indivíduos envolvidos em conflitos, costurando os laços esgarçados do tecido social se for responsável e capaz de transmitir aos seus alunos comportamento moral (SANTOS; GOMIDE, 2014, p. 44).

As autoras citadas, Santos e Gomide, desenvolveram e aplicaram o “Programa de Justiça Restaurativa Aplicado na Escola”, que teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar um programa de Justiça Restaurativa em uma escola pública estadual. Uma de suas conclusões foi de que as virtudes propostas foram assimiladas, o que gerou mudanças positivas no comportamento dos participantes, porém fazem a ressalva de que “não foram internalizadas o suficiente para permanecerem após curto espaço temporal, em razão do não reforçamento do meio social, que permaneceu agressivo e hostil” (p. 100).

No dia 6 de novembro de 2015 foi sancionada pela presidenta Dilma Rouseff a Lei 13.185/2015, que institui o programa de combate à Intimidação Sistemática, que considera como *bullying* todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorre sem motivação e evidente, praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Apresentadas as leis e algumas de suas características, bem como a problematização a partir do pensamento foucaultiano, pode-se concluir que a escola, maquinaria por excelência da modernidade, ainda fundamenta-se em algumas características, como homogeneização, unidimensionalidade, etnocentrismo, monoculturalismo, que são produtos da razão moderna e que desconsideram a pluralidade das formas de vida. Segundo Veiga-Neto, Michel Foucault pretendeu “[...] mostrar como as práticas e os saberes vem funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2005, p. 18).

Marín-Díaz e Parra (2015) informam que *Vigiar e Punir* não só é o livro de Foucault mais citado pelos autores que transitam com seu arsenal teórico no campo educacional, como alguns deles, como Keith Hoskin e James Marshall, dedicam-se a expor, em seus capítulos, a significação e as consequências que a publicação do

referido livro teve no campo educacional. Ainda em relação à obra *Vigiar e Punir*, eles afirmam:

[...] revisitar hoje *Vigiar e Punir* aparece-nos como a possibilidade para ler a disciplina nos tempos que o próprio Foucault nos propôs, aqueles da epígrafe desta apresentação: “nos seus efeitos positivos”, isto é, como “produtora de realidade”, de “campos de objetos” e de “rituais da verdade” através dos quais se conformaram não só as formas individuais que somos, mas os saberes que temos dessas individualidades (p. 401).

A concepção então é que as leis *antibullying* parecem insuficientes para promover uma cultura da paz ou mesmo o reestabelecimento de relações que tenham sido fraturadas por confrontos ou conflitos.

No próximo capítulo, serão apontados alguns caminhos que provavelmente, na educação, produzem melhores resultados que os mecanismos de vigilância e punição.

5 APONTAMENTOS E REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DA DINÂMICA *BULLYING* – MAIS DO QUE VIGIAR E PUNIR, DESENVOLVER E FORMAR O CIDADÃO PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A história é triste e repetitiva ao mostrar que leis são inúteis quando não há prática social a sustentá-las.
(MICHEL LAUB, 2015)

Após a análise das leis estaduais e da lei federal, considerando os mecanismos e dispositivos que compõem a legislação *antibullying*, nesse capítulo a proposta é refletir sobre outros mecanismos que possam contribuir para a prevenção, a superação e quando da ocorrência do fenômeno *bullying*, uma intervenção efetiva e eficaz no contexto escolar. Inicialmente, abordar-se-á a convivência escolar, a partir da máxima “construir a convivência para prevenir a violência”. Serão apresentados alguns estudos e suas indicações para a melhoria da qualidade das relações interpessoais no âmbito escolar.

Em seguida, será abordada a contribuição de Norberto Bobbio e o desenvolvimento da tolerância como chave para a convivência democrática e pacífica. Tolerar o diferente, renunciar ao etnocentrismo e acolher o outro podem ser razões da promoção efetivada pela educação multicultural e pela Educação em Direitos Humanos. Todavia, se o fenômeno *bullying* ocorrer, e é muito provável que ainda persista, propõe-se a justiça restaurativa como forma alternativa para gerir e pacificar esses conflitos e prevenir a violência.

5.1 CONVIVÊNCIA ESCOLAR – APRENDER A CONVIVER É UMA DAS FORMAS DE PREVENIR A VIOLÊNCIA

Ainda que se diga que o inferno são os outros, é igualmente verdade que somente um humano humaniza o outro, ou seja, é preciso conviver uns com os outros, pois é impossível viver sozinho. Também é impossível pensar numa

convivência sem conflitos, mas pode-se aprender a conviver e administrar de forma adequada e saudável esses conflitos.

Ensinar convivência não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária. Por isso, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de ideias. Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação (DEL REY; GÓMES, 2002, p. 74).

No entendimento de Cecília Fierro e Bertha Fortoul, na apresentação do número temático sobre a relação entre Convivência e Aprendizagem, da *Revista Latino-americana de Educación Inclusiva*, a experiência educativa só ocorre por meio do encontro intersubjetivo de pessoas. Compreendem as autoras que a “[...] convivência constitui uma construção coletiva cotidiana e é responsabilidade de todos os membros e atores educativos, por ter fortes implicações na aprendizagem, no desenvolvimento das pessoas e na construção de suas identidades” (2012, p. 18).

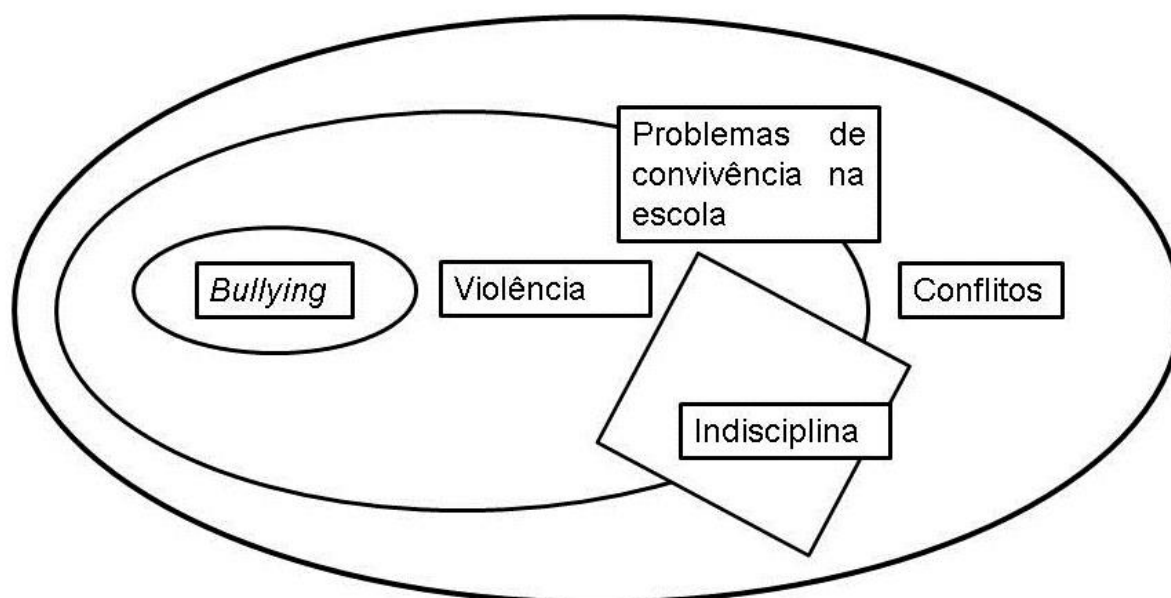
A convivência constitui um dos aspectos mais importantes nas relações humanas. Como manifestação natural dessas relações, podem surgir desavenças, desacordos, comunicação inadequada, que podem originar conflitos interpessoais, portanto, convivência e conflito apresentam-se no mesmo cenário (CABALLERO, 2010).

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

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

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

Figura 2 – Fenômenos interpessoais na convivência escolar



Fonte: D'Aurea-Tardelli; Leme (2011, p. 116).

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

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

O Ministério da Educação do Brasil (2007), em seu programa Ética e Cidadania, no módulo 2 – “Convivência Democrática”, alerta que “A convivência democrática na escola supõe diálogo, ação cooperativa e participação de toda a

comunidade escolar, na busca por soluções e encaminhamentos para os conflitos cotidianos e a construção de valores éticos e de cidadania” (p. 6).

No mesmo documento do Ministério, ainda se encontra que:

O convívio com a diversidade humana e com as diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero, ao mesmo tempo em que gera conflitos, pode servir de matéria-prima para a construção da convivência democrática. Nessas relações nos deparamos com as diferenças e semelhanças que nos obrigam a comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre nós mesmos e sobre os demais. Os conflitos tornam-se, portanto, a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social (MEC, 2007, p. 6).

Colombo (2011, p. 85), analisando a violência e a convivência escolar, informa que os estudos e pesquisas têm assinalado que nas escolas nas quais existe um clima social gratificante, vinculado às relações interpessoais e de inovação, nas quais existe espaço de participação dos alunos e em que eles podem canalizar inquietações e conflitos, diminui a possibilidade de que surja violência.

A escola como espaço de aprendizagem, de desenvolvimento da cidadania, torna-se um contexto fértil para aprender a conviver. A convivência é uma aprendizagem: ensina-se e aprende-se a conviver. Por isso, é também responsabilidade da escola trabalhar essas relações que são produzidas no espaço escolar entre os diversos integrantes da comunidade educativa.

Muitos adultos relatam uma época de ouro, idealizada na memória, como sendo um período em que a escola era um terreno tranquilo, com marcas mnêmicas afetivas e ingênuas. Regra geral, esse discurso não contempla o autoritarismo vigente no ambiente escolar e nem mesmo a ditadura civil-militar que dominava o país, silenciava, oprimia e exilava cidadãos brasileiros. Tudo isso sem perder de vista quantos brasileiros tinham acesso e permaneciam na escola (EYNG; AMORIM; D'ALMEIDA; PACIEVITCH, 2015, p. 320-321).

Com ventos democráticos, um clima de convivência multicultural, com a chegada de novos e diferentes atores sociais na escola, surgiu também a necessidade de promover a paz e a convivência respeitosa. Mas minimizar ou superar a violência que emerge para com os neófitos e ou os diferentes – para os quais não havíamos nos preparado – demanda tempo, vontade política e consciência de cidadania (EYNG; AMORIM; D'ALMEIDA; PACIEVITCH, 2015, p. 321). O despreparo para conviver nesse novo espaço contribuiu para a produção da

dinâmica *bullying*, do machismo, da homofobia, da lesbofobia, do racismo entre outros.

Zaitegi (2010), ao explicar o que é a educação em e para a convivência positiva, destaca que,

A convivência tem como finalidade criar um bom coletivo, não só uma pacificação das salas de aulas e do centro escolar. A cultura da paz, como resultado da transformação organizacional e o tratamento de conflitos desde uma perspectiva positiva aborda as boas e as más relações entre companheiros e todos os conflitos que possa ocorrer em um centro escolar (ZAITEGI, 2010, p. 97).

Em larga escala, para além dos projetos pedagógicos de cada escola, Hevia (2008), analisando as dificuldades para incorporar nas políticas educativas a promoção da educação para a paz, os direitos humanos e a convivência democrática, apresenta as recomendações do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO), relatadas nos Anais da “III Jornada de Cooperação em Educação para a Paz, a Convivência Democrática e os Direitos Humanos”, com foco para América Latina, evento este que ocorreu em Buenos Aires no ano de 2007:

- Enfatizar as políticas de equidade.
- Preparar os estudantes para o exercício da cidadania.
- Promover a inclusão, a diversidade e a coesão social.
- Reforçar a regulação dos Estados para evitar e combater a discriminação.

Em outra perspectiva, a canadense Kathy Bickmore (2013), da Universidade de Toronto, no seu artigo: *Políticas y Programas para escuelas más seguras. Las medidas ‘contra el bullying’ obstruyen a la educacion para la construcción de paz?*, afirma que essas políticas estão centradas mais na vigilância e no controle do que na construção de relações saudáveis ou na aprendizagem sobre o conflito e a paz. Basta lembrar, no nosso país, do antigo “livro negro” ou de sua indicação na legislação *antibullying*. Segundo a autora, essa ênfase nas ditas políticas incrementa os riscos de marginalização e limita as oportunidades para que a diversidade de estudantes desenvolva sua autonomia e a corresponsabilidade.

Também se pergunta por que não se consegue êxito em diminuir a frequência do *bullying* nas escolas? Anastasio Ovejero (2013), ao realizar uma revisão crítica de quatro décadas de investigações internacionais, ressalta que

Además, al querer despojar completamente de su contenido político e ideológico a los procesos de acoso escolar, los estudios sobre *bullying* no solo caem en demasiada frecuencia en la más perjudicial de las ingenuidades, sino también – y no es lo peor – es una inútil ineficácia, pues a menudo, al quedarse en los meros epifenomenos del assunto, no llegan ni siquiera a entender qué es lo que hay detrás de las conductas violentas en la escuela. [...] (OVEJERO, 2013, p. 46).

Conclui o autor que o pior então é o enfoque individualista e que é imprescindível uma perspectiva crítica, bem contextualizada, tanto ideológica quanto politicamente, que permita ver o maltrato entre companheiros como um dispositivo de poder que está servindo a interesses que estão fora da própria escola e, que como esta, encontra-se no coração dos processos de dominação que existem em nossa sociedade (OVEJERO, 2013, p. 46).

5.2 PELA CULTURA DA TOLERÂNCIA – CONTRIBUIÇÕES DE NORBERTO BOBBIO

Após as tragédias da Segunda Guerra Mundial e a experiência do Holocausto, bem como o horror de Hiroshima e Nagasaki, a cultura ocidental buscou estratégias para impedir novas ocorrências de tamanho sofrimento. Uma das formas encontradas foi a defesa dos Direitos Humanos e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 10 de dezembro de 1948, na cidade de Nova Iorque.

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

Apesar da Declaração, muitos foram os debates sobre a utilização do termo “tolerância”, tendo ocorrido muitas críticas. Não se pode confundir o termo “tolerância” com seu uso trivial, porque já no primeiro artigo da Declaração encontra-se: “[...] a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas

maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos [...]” e ainda se acrescenta que “[...] a tolerância é a harmonia na diferença. Não é só um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e de justiça” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

No artigo 4, da DUDH, alerta-se quanto aos riscos da intolerância e trata-se do papel do Estado, da educação, da sociedade e dos meios de comunicação na promoção da tolerância, afirmando que:

A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo de realizar uma reflexão crítica e do raciocinar em termos éticos.

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

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

Historicamente, segundo Norberto Bobbio, quando se fala de tolerância, compreende-se e o que se tem em mente é o problema da convivência de crenças diversas. Atualmente, o conceito de tolerância é generalizado para o problema de convivência das minorias étnicas, linguísticas e raciais (BOBBIO, 2004, p. 203).

Após as iniciativas para discussões, eventos e seminários ocorridos na década de 90 sobre a tolerância, tanto a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) quanto a Universidade de São Paulo (USP) realizaram seminários e encontros, que culminaram com criação da “Rede Unesco das Américas e Caribe para a Tolerância e a Solidariedade”. Desde então, muitos autores brasileiros têm-se ocupado do tema da tolerância no campo educacional, entre eles Fischamnn (2001; 2008), Cardoso (2003), Fleury (2006), Andrade (2011) e Leister e Trevisam (2012). Todos esses autores reportam-se, como base epistemológica, às produções de Norberto Bobbio, principalmente em *A Era dos Direitos* (2004) e *Elogio da Serenidade e outros escritos morais* (2002).

Norberto Bobbio nasceu em Turim, em 18 de outubro de 1909, filho de uma família burguesa tradicional. Em sua autobiografia, afirma: “[...] fui educado a considerar todos os homens iguais e a pensar que não há nenhuma diferença em quem é culto e quem não é culto, entre quem é rico e quem não é rico”. Viveu o século XX por inteiro. Formou-se em Direito em 1931 e em Filosofia em 1933. Foi professor de Filosofia do Direito entre 1948 e 1972 e de Filosofia Política de 1972 a 1979. Em 1935, tornou-se Livre Docente em Filosofia do Direito. Quando encerrou as atividades docentes, despediu-se com uma citação de Max Weber: “A cátedra universitária não é nem para os demagogos, nem para os profetas”. Ele foi um democrata e um insuperável combatente em favor dos Direitos Humanos. Morreu no dia 09 de janeiro de 2004, em Turim, aos 94 anos (REVISTA CULT, 2010).

Em sua obra *A era dos direitos* (2004), Bobbio apresenta as razões da Tolerância, denominando-as de “boas razões da tolerância”: a primeira é que “[...] a verdade tem tudo a ganhar quando suporta o erro alheio” – se somos iguais, é por reciprocidade, base de todos os compromissos. Portanto, nessa perspectiva, a tolerância é um problema de cálculo e não tem nada a ver com a verdade. A segunda boa razão da tolerância é que ela seria um método universal de convivência civil, optar pela persuasão em vez do uso da violência para obter triunfo das próprias ideias. E a terceira razão seria entendida como princípio moral absoluto, um dever ético – essas duas últimas razões estão ligadas ao Estado Democrático (BOBBIO, 2004, p. 86).

De acordo com Andrade (2011, p. 1093), Bobbio reconhecia que o tema da tolerância comportava dois problemas distintos

Uma coisa é o problema da tolerância de crenças ou opiniões diversas, que exige uma reflexão sobre a compatibilidade teórica e, sobretudo, prática entre verdades contrapostas; outra coisa é o problema da tolerância diante daquele que é diverso por razões físicas ou sociais, que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação. As razões que se podem apresentar em defesa da tolerância no primeiro significado não são as mesmas que se apresentam para defendê-la no segundo. Em decorrência, são distintas as razões das duas formas de intolerância. A primeira deriva da convicção de possuir a verdade; a segunda se fecunda geralmente num preconceito.

Quando a diversidade humana é atacada, agredida e desqualificada, tem-se a intolerância, que se baseia em preconceitos e que se manifesta como racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

De acordo com Bobbio (2004), o preconceito é somente uma opinião errônea, entretanto, alimenta sentimentos e representações distorcidas de um grupo em relação ao outro. Assim, o preconceito é uma predisposição em creditar como verdade algo que é irrefletido. A discriminação é uma consequência direta de tal predisposição.

O preconceito traduz a falta de flexibilidade entre os grupos e ajuda a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Não é raro levar a prejuízos, exclusões e sofrimento das mais variadas ordens. Torla (1997, p. 31) afirma que a discriminação racial ou o racismo consiste em sustentar (1) que existem raças distintas; (2) que certas raças são inferiores (normalmente, intelectualmente, tecnicamente) às outras; (3) que essa inferioridade não é social ou cultural (quer dizer, adquirida), mas inata e biologicamente determinada. Portanto, a discriminação racial significa todo o ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo por ter uma determinada proveniência étnica (FLEURY, 2006, p. 498).

Quando se avaliam as condutas que caracterizam o fenômeno *bullying*, usualmente, no Brasil, as relações interétnicas figuram como significativas e de frequência razoavelmente elevada. Seja com negros ou com indígenas. No caso do negro, o GT21 (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED) que focaliza a temática “Negro e Educação” tem prestado relevantes contribuições para a compreensão dos sentimentos e sofrimentos que os afrodescendentes sofrem no cotidiano escolar. Além da exclusão, da evasão e até mesmo de atitudes violentas, parece que o biotipo é sempre lembrado nos momentos de conflito. Essa discussão foi tratada de forma aprofundada por Nilma Gomes (2002) no trabalho *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural*.

Batista (2013), em seu artigo *Bullying e preconceitos étnico-raciais*, começa advertindo as dificuldades e riscos em importar um conceito, da necessidade de repensá-lo e contextualizá-lo. Afirma que “[...] se no Brasil há uma configuração própria no que se refere ao racismo, é necessário pensar no *bullying* nesse sentido”. A atenção ao preconceito e sua proximidade com as práticas de *bullying* também já havia sido proposta por Antunes e Zuin (2008, p. 36). Segundo os autores, “Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados agressores”. Sob essa

mesma ótica, as análises de Oliveira e Votre (2006) os levam a firmar que o *bullying* é a ponta de um *iceberg* da discriminação, um indício do quanto as pessoas estão envolvidas com estereótipos culturais que são socialmente produzidos.

Ainda no contexto das relações interétnicas, Candau (2002, p. 157) analisa o mito da democracia racial e afirma que

É necessário desvelar o “mito da democracia racial” tão arraigado no nosso imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do outro da nossa sociedade, tão presente em nós. Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à visão iluminista da realidade.

Bauman (1999, p. 249), ao discutir o respeito pelas diferenças e o potencial emancipatório da contingência como destino, é enfático ao afirmar que não basta procurar evitar a humilhação do outro, antes de tudo é necessário respeitá-lo e honrá-lo exatamente na sua alteridade.

[...] em sua preferência, ou seja, no seu direito de ter preferências, lembrando que o único é universal e ser diferente é o que faz a semelhança de uns aos outros. Somente pode se respeitar a própria diferença quando se respeita a diferença do outro.

Já faz parte da tradição oral da discussão sobre a diferença entre raça e gênero a suposta frase pronunciada pelo cantor Frank Sinatra. Ao elogiar um músico negro, ele teria dito “[...] você é um orgulho de sua raça, a raça humana”. Supõe-se que o reconhecimento do humano que habita o outro seguramente iria contribuir, e em muito, para a convivência democrática.

Chelikani (1999, p. 19) salienta que a tolerância é fundamentalmente uma virtude pessoal que reflete a atitude e a conduta social de um indivíduo ou o comportamento de um grupo, podendo ser a ideia ou o gesto de voltar-se para uma realidade diferente de sua própria maneira de ser, de agir ou de pensar.

No artigo I da Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância, pode-se encontrar que a tolerância é a harmonia na diferença, a tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz. No mesmo artigo, ainda encontra-se um *link* com os Direitos Humanos e a tolerância na seguinte afirmativa: “[...] a tolerância é o sustentáculo dos Direitos

Humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito”.

De acordo com Leister e Trevisam (2012), o multiculturalismo é uma das condições para viver uma cultura democrática. As autoras afirmam que “[...] a importância da tolerância está na própria natureza do ser humano, de onde procedem os argumentos a favor da boa convivência [...] é na identidade entre os seres humanos e em sua natureza única que se justifica a tolerância, o respeito e a solidariedade” (p. 208).

No próximo tópico, serão abordados os esforços legais e os estudos e pesquisas acerca dos Direitos Humanos e a sua promoção no contexto educacional, bem como os avanços legais para dar suporte a essas atividades no âmbito escolar. Acredita-se que provavelmente as propostas nacionais de Educação em Direitos Humanos sejam mecanismos de larga escala para superar a dinâmica *bullying*.

5.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

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

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (VIENA, 1996).

A concepção de educação como direito, segundo Dias (2007), só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara “[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (p. 444). Embora a educação tenha sido concebida como direito de todos e dever do Estado, ela só ganha *status* de efetividade na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Segundo Carbonari (2015), “[...] o sentido fundamental da educação em direitos humanos está em promover processos multidimensionais e comuns que colaborem para que os seres humanos se façam sujeitos de direitos humanos”.

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

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

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

Recentemente, a mídia divulgou o deplorável comportamento de um prefeito que exigiu que os professores extirpassem as páginas dos livros didáticos que faziam referências às famílias homoparentais. Esse evento por si só demonstra a dificuldade em respeitar e fazer valer os direitos à dignidade de todos os humanos.

A educação em direitos humanos, de acordo com o PNDH-1, deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana.
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos.
- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, PNDH, 2006, p. 23).

O PNDH-3 é estruturado nos seguintes eixos: interação democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; universalização dos direitos em um contexto de desigualdade; Segurança Pública; acesso à Justiça e combate à violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; direito à memória e à verdade. Nesse programa, a diretriz 19 refere-se à formação docente, tanto inicial quanto continuada, em direitos humanos, e estabelece “[...] o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras”. Costa e Novais (2011, p. 13) concluem que:

A grande contribuição do PNDH-3 para a formação continuada de professores é o fomento à criação de espaços e oportunidades para que eles possam refletir sobre sua prática educativa e, assim, tendo a vida cotidiana como referência contínua, garantir uma educação fundamentada na tolerância, na valorização da dignidade, nos princípios democráticos e na promoção da não violência.

Considerando as exigências legais para a formação em direitos humanos, pergunta-se como promover essa formação. Candau e Sacavino (2013, p. 63) propõem que estratégias metodológicas com esse objetivo de formação devem estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica dos direitos humanos, para “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade”.

Na mesma perspectiva, Tavares (2007) afirma que “[...] a formação em direitos humanos deve possibilitar a sensibilização, reflexão e conscientização referente à importância do respeito ao ser humano em sua autenticidade”. Por sua vez, Eyng (2013) afirma que os processos educativos formais, para que sejam apreendidos, vivenciados e protegidos, são sistematizados e dinamizados no currículo escolar. Silva (2015), ao discutir educação em direitos humanos e o currículo, defende que

O currículo exerce, portanto, um papel importante e muitas vezes decisivo no processo de negação e/ou afirmação dos sujeitos e de suas identidades e singularidades. É esse o entendimento de Candau (2010) quando sugere que “[...] a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la [...]”.

Sendo assim, com a construção e a implementação de um currículo que se proponha a incluir e a valorizar a educação em direitos humanos, com o foco em um bom trabalho pedagógico, a violência e mesmo a violação de direitos poderão ser inibidas por sua proposta. Essa é a concepção que expõe Eyng (2013, p. 56):

Espera-se que o espaço escolar seja caracterizado pela garantia, proteção e vivência de direitos, com superação da violação de direitos, evidente nas diversas faces das violências nas escolas. Espera-se que o esforço coletivo empreendido no planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico tenha como finalidade o bom trabalho pedagógico.

Quando se olha para o campo da educação em direitos humanos no Brasil, pode-se destacar o que Silva (2011) chamou de “quarta fase do percurso histórico”, denominando-a de “[...] profissionalização e valorização da educação em direitos humanos, especialmente a partir dos anos 2000 e, nessa fase, se encontra a criação em 2003 da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação – ANDHEP”; da criação dos programas em âmbito nacional de direitos humanos, do Plano Nacional de Direitos Humanos e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, publicada em 2012. Não se pode negar a existência de um movimento que encontra avanços e retrocessos, porém, pode-se lembrar a afirmação feita por Candau (2013, p. 68) quando diz que “[...] no Brasil ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral”. Endossam essa perspectiva as reflexões elaboradas por Gisi e Ens (2013, p. 96) que afirmam “[...] falta ainda, muitas vezes, até uma compreensão clara do significado de educação e também de educação em direitos humanos”.

Todavia, já se dispõe de autores que se ocupam da íntima relação entre a garantia dos direitos humanos e a superação da dinâmica *bullying*, ou mesmo na sua prevenção. Na obra *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*, Candau et al. (2013), no capítulo 1 da segunda parte, propõem os direitos humanos como forma de prevenir e enfrentar o *bullying*, partem do princípio de que a educação em direitos humanos é uma plataforma ética, ideológica e política “[...] a partir da qual pode ser articulada uma estratégia pedagógica de intervenção, prevenção e enfrentamento do *bullying*” (p. 112). Enfatizam que:

[...] o importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumimos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos. Consideramos que essa vivência é fundamental para se construir ambientes em que as relações entre os diferentes sujeitos implicados sejam de conhecimento e valorização mútua e, assim, não sejam criadas condições compatíveis com comportamentos de *bullying* (CANDAU et al., 2013, p. 115).

Finalmente, Gonçalves e Andrade (2016, p. 78) concordam com Candau et al. citada anteriormente e posicionam-se com a perspectiva de que “[...] a negligência diante de episódios de violência compromete a construção de uma cultura de Direitos Humanos na escola” e prosseguem

[...] isso se dá na medida em que, mesmo indesejável, o *bullying*, quando bem manejado por educadores pode configurar-se como excelente oportunidade para que alunos e alunas se desenvolvam moralmente, a partir do reconhecimento do outro como sujeito de valor – contribuindo para a construção de personalidades éticas dos educandos e a superação da violência, não apenas na escola, mas sobretudo fora dela.

A literatura, e em particular as experiências vivenciadas em Porto Alegre, tem indicado algumas formas para o manejo do *bullying* em que os educadores engajam-se e mesmo indignados perante à dor do outro conseguem promover uma experiência de desenvolvimento de cidadania e da tolerância. A essa prática denomina-se “círculos restaurativos”, que é uma modalidade da justiça restaurativa.

5.4 JUSTIÇA RESTAURATIVA

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

Achutti (2013, p. 156), analisando a justiça restaurativa no Brasil, informa que “[...] em grande medida os primeiros trabalhos sobre justiça restaurativa refletiram uma insatisfação crescente com o sistema de justiça criminal tradicional”. E afirma

Conforme Braithwaite (2002, p. 8-10), o interesse pela justiça restaurativa no ocidente ressurgiu a partir de um programa de reconciliação entre vítima e ofensor na cidade de Kitchener, Ontario, no Canadá, no ano de 1974. Tratava-se de programas comunitários que buscavam mediar conflitos entre vítimas e ofensores após a aplicação da decisão judicial (ACHUTTI, 2013, p. 156).

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

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

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

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

Os processos restaurativos estão embasados em cinco principais pontos nodais, de acordo Salm e Stout (2011): a) o conflito como oportunidade criativa; b) a justiça como um processo criativo; c) ação curativa; d) responsabilidade holística; e) construção da comunidade. Pode-se afirmar, então, que esse modelo de justiça envolve os responsáveis pelo evento/incidente na busca de uma solução para o caso e, portanto, os atores e a comunidade afetada podem construir conjuntamente uma solução.

Pallamolla (2009, p. 54) traz um conforto no manejo do conceito de justiça restaurativa ao afirmar que ele é fluído, aberto e que vai sendo modificado de acordo com as suas práticas, sem perder de vista as contribuições dos primeiros estudos e experiências. Essa construção ainda em aberto e em movimento da justiça restaurativa dificulta o engessamento na sua forma de aplicação. No entendimento

de Achutti (2013, p. 159), essa configuração impede a utilização de “casos-padrão” e as “respostas-receituário”, concepção essa dinâmica e também valorizada por Santos e Gomide (2014, p. 26).

Em relação à justiça restaurativa e à educação, Boonen (2011, p. 17) traz a consideração de que “[...] a justiça restaurativa é um paradigma, uma lente através da qual compreendemos determinado fenômeno em questão, de uma forma determinada”. Essa autora também ressalta a necessidade da expressão de sentimentos, além de pensamentos, e informa que, na origem do conceito de justiça restaurativa, já estava presente a necessidade de o sujeito reposicionar-se, sem negar, sem fugir, sem bancar o forte ou permanecer na posição de vítima, somente assim se tornaria possível a restauração e a reconciliação. Ainda em relação aos sentimentos, a autora fez as seguintes considerações:

As práticas e exemplos que ilustram os estudos dessa tese mostram uma variedade de tipos de controle social: a vergonha de ofender a comunidade de afeto e/ou de negar o direito-individual ou social - ao outro; o controle comunitário do ofensor, a confissão dos atos; a assunção de responsabilidade. O controle social pode chegar a um tipo de vigilância, um panóptico, incorporado pelos membros da comunidade quando assumem a função de avisar as autoridades policiais, caso constatem algum motivo de preocupação. Aparece na autoconfissão, na função do facilitador do processo, no assumir os papéis de vítima e ofensor, no arcar com as devidas responsabilidades de cada um destes. Pode aparecer também na dinâmica do círculo restaurativo, quando a comunidade assume a função de espelho, expondo o resultado daquilo que um determinado comportamento e/ou pensamento alheio provocou nela mesma. Neste sentido, o controle social foi *in-corporado* como autonormatização dos sujeitos, individual ou coletivamente, e favorece a pacificação da sociedade.

Uma vez reconhecida as dimensões afetivas e morais, transversais às práticas da justiça restaurativa, pode-se passar a um dos *locus* que tem se mostrado um local importante de práticas. De acordo com Santos e Gomide (2014, p. 43), “[...] no Brasil, a escola foi escolhida para iniciação das práticas restaurativas e disseminação do conteúdo e dos valores da justiça restaurativa, a exemplo de São Caetano do Sul no estado de São Paulo” (MELLO et al., 2008). Ainda em relação à escola as autoras afirmam:

Desta forma, a escola só passa a ser um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas restaurativas, objetivando a transformação dos indivíduos envolvidos em conflito, “costurando” os laços esgarçados do tecido social, se for possível e capaz de transmitir aos seus alunos, comportamento moral. Gomide (2013) traz como definição de comportamento moral, a aprendizagem por meio das vivências, o

amadurecimento fruto do cometimento de erros, uma vez que quando se é capaz de aprender com seus próprios enganos, o erro deixa de ser uma experiência ruim e passa a ser uma situação de superação, que gera crescimento (SANTOS; GOMIDE, 2014, p. 44).

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

Acredita-se, então, que frente à existência da dinâmica *bullying*, existem muitas possibilidades de práticas pedagógicas e educacionais antes de lançar mão de recursos judiciais para o manejo do fenômeno. Se a educação viabilizar suas metas da construção de cidadania, com a presença de um currículo, que dê vez e voz aos sujeitos de direito, começando pela educação infantil e mantendo sempre a presença, conforme exigência legal, da educação em direitos humanos, provavelmente a cultura da paz e o desenvolvimento do repertório para a tolerância e o convívio democrático poderão ser assegurados. Todavia, frente à dinâmica *bullying*, que não poderá ser totalmente evitada, as mudanças sociais demandam tempo e a cultura não dá saltos, então, será muito bem-vindo o recurso proposto pela justiça restaurativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etimologia da palavra escola vem do grego e passou ao latim e significa “lugar onde se conversa” (SKINNER, 1991, p. 119). Provavelmente, muitos alunos duvidem dessa concepção e até mesmo possam relatar vivências aversivas uma vez que partilhavam conhecimentos com colegas e desejam esquivar-se daquele ambiente. Múltiplas formas de coerção e de violência podem ocorrer no contexto escolar. Nessa tese, o foco foi um tipo específico de violências, que se denomina *bullying*.

Recorrendo a Saviani (2003, p. 13), que argumenta que a natureza humana é produzida sobre a base da natureza biofísica, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, a escola promove ou deveria promover o desenvolvimento pleno dos humanos.

No contexto atual, com as mudanças sociopolíticas e econômicas, a escola mudou seu papel e sua dinâmica. Questiona-se a homogeneização dos alunos, a uniformidade de procedimentos, bem como a renúncia à proposta de ser um laboratório para a vida futura e se assume como um lugar e espaço que produz sínteses, que promove uma visão emancipatória do cidadão e põe em cheque a visão moderna que lhe deu origem. Também é importante lembrar que a pós-modernidade ou modernidade líquida não representa uma ruptura radical com a modernidade.

Embora se possam encontrar na comunidade muitas ONGs voltadas a segmentos específicos, populações afrodescendentes, comunidade homoafetiva, imigrantes, é na escola que se ressignifica e se problematiza a condição humana, sem eleger um ou outro aspecto do cidadão. É provável que uma ONG que se ocupe de uma demanda específica, como, por exemplo, uma organização feminista que denuncia práticas sexistas, não leve em questão a condição étnica ou social em seus projetos de intervenções. A escola tem a possibilidade de contribuir com uma prática educativa reflexiva numa perspectiva de totalidade. Sendo assim, Gallo (2015, p. 447) propõe a necessidade de se praticar uma educação orientada à vida, que não ponha acento exclusivo no saber. Uma educação para além da vigilância e da disciplina, “[...] que seja capaz de transformar o espaço panóptico em um espaço

de criação e de formação, um lugar de experimentação em que seja possível conhecer-se a si mesmo e aprender a inquietar-se consigo” (p. 447). Conclui que “[...] não se trata de reivindicar uma outra escola; noutra direção, trata-se de fazer uma escola outra no interior da mesma”.

Essa outra escola compromete-se em combater a intolerância, qualquer tipo de preconceito e busca a convivência democrática entre os diferentes, seja diferença cultural, étnica, religiosa, ou de orientação sexual. Para que essa meta seja atingida, é fundamental atuar na formação do professor, que passa então a ser um agente social, que reflete e analisa o seu fazer pedagógico.

Esse docente, em constante transformação, precisa e merece receber formações permanentes ao longo de sua carreira. De acordo com Veiga e Viana (2010, p. 32), “[...] a escola precisa inovar e se tornar atraente para o aluno, estimulando sua vontade de aprender e de lá estar por prazer, o que, infelizmente, nem sempre acontece”. As autoras também insistem que para enfrentar a conjuntura atual, “[...] é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo [...]” (p. 32).

O papel que o professor pode desempenhar na formação do aluno como um todo já é amplamente conhecido. Quando se trata do *bullying*, seu papel é ainda mais relevante, porque ele deve proteger seus alunos da adversidade e promover a competência social. Cunha (2014, p. 152) enfatiza “[...] que os professores podem contribuir para reduzir o impacto da vitimização e climas escolares adversos no ajustamento acadêmico” e que para alcançar essa meta, segundo o autor, “[...] é fundamental promover o desenvolvimento das habilidades interpessoais dos professores” (p. 152).

Caso o professor não tenha repertório para promover ambientes sociomoraes cooperativos e colaborativos, inevitavelmente produzirá um ambiente coercitivo, que possibilita a permanência dos alunos na heteronomia moral, tendo dificuldades no reconhecimento e na valorização do outro como sujeito de direitos. Assim, o cotidiano da escola frequentemente é ilustrado por ações docentes que pouco asseguram esse reconhecimento. Essa atitude pode levar a condutas de desengajamento moral que naturalizam as práticas de *bullying*, tornando-se negligentes diante dos episódios e não atuando na superação das violências.

Alunos moralmente heterônomos são sujeitos potenciais de monitoramentos, já que o olhar do outro controla suas ações. Segundo Bauman (2013), a vigilância tem-se expandido silenciosamente por muitas décadas e é uma característica do mundo moderno. Segundo ele, a modernidade líquida estrutura vigilâncias de novas maneiras. Na sua concepção, o mundo de hoje é pós-panóptico – “[...] a segurança funciona a distância, tanto no espaço quanto no tempo, circulando de maneira fluída, juntamente com os estados-nação, mas para além deles, num domínio globalizado” (BAUMAN, 2013, p. 13).

Essa vigilância, esse controle, essa monitoria pós-panóptica configuram-se com a presença de câmeras nas escolas e a possibilidade de que os pais possam controlar seus filhos a distância. Esse mecanismo é visto como avanço por alguns, não sendo reconhecido como um controle e uma via tecnológica da vigilância. Sob essa ótica, Bauman (2013, p. 16) afirma que “[...] é fácil interpretar a difusão da vigilância como fenômeno tecnológico ou como algo que lida simplesmente com o ‘controle social’ e ‘grande irmão’”. Conclui o autor dizendo que “[...] somos permanentemente checados e monitorados. À proporção que o poder se move à velocidade dos sinais eletrônicos na fluidez da modernidade líquida, a transparência simultaneamente aumenta para uns e diminui para outros” (BAUMAN, 2013, p. 19).

Refletindo sobre a judicialização cotidiana, pode-se afirmar que dentro das “sociedades de controle” predomina “a época da razão digital”. A educação e não a prisão torna-se o modelo primário de instituição de controle social. De acordo com Peters (2015, p. 361), “[...] esse modelo rompe o molde espacial de confinamento da sala de aula ou auditório, adotando diferentes formas de lógica digital a transformar esse ambiente de dentro para fora”.

Em oposição às práticas de vigilância, quer panóptica ou pós-panóptica, o contexto acadêmico em muito contribuiria para a emancipação do cidadão se promovesse a educação em direitos humanos de forma crítica, plural e, de acordo com Carvalho (2008, p. 7), materializando-se em experiências emancipatórias que se espalham por diferentes partes do mundo, com desenhos e formatos distintos que bem encarnam a diferença. Na compreensão de Pacievitch (2016), a perspectiva da interculturalidade seria a mais coerente para uma educação em direitos humanos e emancipatória e que possibilitaria a aplicação do imperativo de Santos (2010, p. 462): “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos

inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (PACIEVITCH, 2016, p. 111).

Enquanto não se vivencia um currículo que contemple e viabilize de forma adequada a educação em direitos humanos emancipatória, os desafios e as dificuldades que surgem no cotidiano buscam na justiça uma modalidade de repressão das violências e dos perigos que podem provocar o desequilíbrio da ordem. Segundo Nascimento (2015, p. 286), “[...] a justiça foi implantando práticas que conduzem o social, judicializando a vida”. Contrariando ao que supostamente a lei promoveria, “proteger os frágeis”, Nascimento afirma:

‘Podemos dizer que a expansão da lei, que se diz protetiva, tem um enorme perigo, pois traduz subjetividades identitárias. Por exemplo, a lei do *bullying* produz duas identidades: a do agressor e a da vítima. Com essa polarização construída *a priori* rompe-se a possibilidade da ocorrência de uma convivência mais solidária, que privilegie os acordos, capaz de propiciar encontros entre os envolvidos em um determinado acontecimento. Ficam impedidas situações criativas, construídas no coletivo, pela articulação dos encontros e a partir de perspectivas espontâneas. A judicialização se dá porque se acredita e se teme a lei. Ela se torna a referência para atuar, dificultando a emergência de outras formas de atuação (NASCIMENTO, 2015, p. 289).

Souza (2006, p. 250), ao abordar os paradoxos da modernidade vigiada, destaca que “[...] o biopoder provoca uma proliferação legislativa sem igual na história da humanidade. O legislador nunca foi tão loquaz e as normas nunca foram tão minuciosas” (p. 250). A concepção é de que as diferentes ações das políticas interpenetram-se continuamente e nessa proliferação jurídica, que produz manuais para vigiar e punir os “praticantes de *bullying*”, depara-se com o inevitável fracasso e a total frustração.

A violência escolar, seja na escola pública (onde é mais frequente e usual), ou na escola particular (que raramente é denunciada), não pode ser apenas caso de polícia, atendido no âmbito do judiciário, mas é fundamental o entendimento e a dimensão pedagógica. Repensar os currículos, valorizar as subjetividades, implementar práticas multiculturais, reconhecer desigualdades, conflitos e relações de poder; conhecer os direitos e se reconhecer como sujeito de direito, bem como refletir a vivência dos direitos humanos no cotidiano das escolas, é uma direção acertada e que promove a convivência democrática.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. Contribuições da História na Formação e atuação de professores para o entendimento da questão da indisciplina e violência na Escola. *In* HENNING, L. M. P. e ABBUD, M. L. M. (orgs.) **Violência , Indisciplina e Educação**. Londrina: EDUEL, 2010. (p. 53-71).
- ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P.P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid= Acessado em 10 de Dez de 2016
- ABRAPIA – Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência. **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**. 2003. Disponível em < <http://www.obervatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf> > Acesso em 10 de out de 2014.
- ACHUTTI, D. Justiça restaurativa no Brasil: possibilidades a partir da experiência belga. *In* **Civitas**, v. 13, n. 1, p. 154-181, Jan.-Abr, 2013.
- ADES, C. DE que trata a emoção? *In* **Torre de Babel: Reflexões e pesquisa em Psicologia**, n. 03, p. 07-26,1996
- ADORNO, S. Foucault, a lei e o direito. *In* SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C. e MISKOLCI, R. **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. (p. 201-222).
- ALAGOAS. **Lei n. 7.269**, de 26 de abril de 2011. Institui o dia 7 de abril como o dia de combate ao bullying nas escolas públicas estaduais de Alagoas. Assembleia Legislativa de Alagoas. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2011/lei-ordinaria-7.269>. Acesso em: 8 nov. 2016.
- ALÉSSIO, F. C. **A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores**. (Dissertação de Mestrado). Centro universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2007
- ALKMIN-CARVALHO, F.; IZBICKI, S.; FERNANDES, L. F. B. e MELO, M. H. S. Estratégia e instrumentos para a identificação de *bullying* em estudos Nacionais. *In* **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 3, p. 343-350, 2014.
- ALMEIDA, M. L. P.; BONETI, L. W. e PACIEVITCH, T. (Orgs.) **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2014.
- AMAPÁ. **Lei n. 1.527**, de 29 de dezembro de 2010. Institui o Programa de Combate ao "bullying" nas escolas públicas e privadas do Estado do Amapá. Assembleia Legislativa do Amapá. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=27806. Acesso em: 8 nov. 2016.

AMARAL, K. O. **Bullying**: guia prático para pais e educadores. São Paulo: Ed. do autor, 2012.

AMAZONAS. **Lei n. 110**, de 14 de dezembro de 2011. Institui no Calendário Oficial do Estado do Amazonas o dia 07 de abril, "Dia de Combate ao Bullying nas escolas públicas e privadas". Diário Oficial do Amazonas. Disponível em: <http://www.aleam.gov.br/DOL/Diarios/Edicao07514122011.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2016.

AMORIM, C.; ROMANELLI, B.; RUPPEL, A. C e SILVA, G. M. Feira de países: um meio de trabalhar o relacionamento interpessoal numa escola. *In* **Psico UTP on-line, Revista Eletrônica de Psicologia**, n. 2, p. 1-6, 2003

AMORIM, C. *Bullying*: compreensão e intervenção – experiências internacionais. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

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

AMORIM, C. e EYNG, A. M. O professor e o manejo de condutas antissociais em sala de aula: violências, indisciplina e bullying. *In* EYNG, A. M. (Org.) **Direitos Humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013 (p. 189-214)

AMORIM, C. e EYNG, A. M. Violência escolar, *bullying* e Políticas Públicas: uma reflexão. *In* ALMEIDA, M. L. P.; BONETI, L. W. e PACIEVITCH, T. (Orgs.) **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

AMORIM, C. **Estudos sobre o bullying em dissertações e teses brasileiras no período de 2000 a 2009**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

AMORIM, C.; NUNES, M. F. e MOSER, A. Relato de uma experiência de intervenção em escola pública estadual. *In* **Bullying nas escolas**: Estratégias de Intervenção e Formação de professores. Ijuí. RS: Editora da Unijuí, 2011.

ANDERSON, C. A. e BUSHMAN, B. J. Human Aggression. *In* **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 27-51, 2002.

ANDRADE, M. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. *In* **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1087-1103, Out-Dez, 2011.

ANTUNES, D. C. e ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *In* **Revista psicologia & Sociedade**, vol. 20, n. 01, p. 33-41, jan./abr., 2008.

ANTUNES, D. C. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *In* **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 301-326, abr-jun, 2013.

- ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.
- ARCHER, J. The nature of human aggression. *In International Journal of Law and Psychiatry*, v. 32, n. 4, p. 202-208, 2009.
- ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Lisboa: Olho D'Água, 2014
- ARROYO, M. I G. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. (5ª ed.) Petrópolis, Vozes, 2009.
- AVILÉS, J. M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2013.
- AVILÉS, J. M. **CIMEI** – Cuestionario sobre intimidacion y malos-tratos entre iguales. Valladolid – Espanha: Grafolid, 1999.
- AVILÉS, J. M. **La intimidación entre iguales (bullying) em la Educación Secundaria Obligatoria: validacion del Cuestionario CIMEI y estudio de incidência**. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. 2002
- AVILÉS, J. M. Prevención del maltrato entre iguales através de la educación moral. *In Revista Investigación en Psicología*, v. 15, n. 1, p. 17-31, 2012.
- BANDURA, A. e IÑESTA, E. R. **Modificación de la conducta – Análisis de agresión y de la delincuencia**. México: Editorial Trillas, 1975.
- BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- BARBOSA, A. G.; CONSTANTINO, P. e AVANCI, J. Q. (Orgs.) **Bullying**: conhecer e intervir. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.
- BARBOSA, D. C. N. e BEZERRA, F. A. P. **Bullying**: a violência na escola pública a partir do município de Ananindeua, estado do Pará. *In Amazônia em Foco*, Castanhal, v. 2, n. 2, p. 25-46, Jan-Jun, 2013.
- BATISTA, E. H. M. Bullying e preconceitos étnico-raciais. *In POIESIS* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. V. 07, n. 12, p. 302-323, jun./dez. , 2013.
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.
- BAUMAN, Z. **Em Busca da Política**. (1999) Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. (2000) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005
- BAUMAN, Z. **A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna**. Lisboa – Portugal: Relógio D'Água, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vigilância Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013
- BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009

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

BENTO, M. A. S., **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

BERKOWITZ, L. (1998). Affective aggression: the role of stress, pain, and negative affect. *In* GEEN, R. G. e DONNERSTEIN, E. (Orgs.) **Human aggression: Theories, research, and implications for social policy**. San Diego: Academic Press, 1998. (p. 49-72).

BESLEY, B. **Internet usage: facts and News** (2005). Web page. Disponível em < www.cyberbullying.ca/facts_st.html. > Acesso em: 20 de Jun de 2011.

BICKMORE, K. Políticas y programas para escuelas más seguras? Las medidas contra el bullying obstruyen a la educación para la construcción de paz? *In* **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 175-184, 2007.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. (5ª reim.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. (7ª reim.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2012.

BOONEN, P. M. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

BORBA, J. F. e RUSSO, M. J. O. Contradições na escola: a violência no lugar do desenvolvimento humano. *In* **Revista Múltiplas Escolhas**, pp 25-39. 2011.

BORSA, J. C. e BANDEIRA, D.R. Uma breve introdução ao tema dos comportamentos agressivos. *In* BORSA, J.C. e BANDEIRA, D. R. (orgs.) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2014. (p. 09-21)

BORSA, J.C. e BANDEIRA, D. R. (orgs.) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2014.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction *Jn*: KARABEL, I., HALSEY, A H. Power and ideology *In* **Education**. New York: Oxford University, 1977. (p.487-511.)

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRANCO, G. C e VEIGA-NETO, A. (Orgs.) **Foucault: filosofia e política**. V Belo Horizonte: Autêntica, 2013

BRANDÃO NETO, W.; SILVA, A. R. S.; ALMEIDA FILHO, A. J.; LIMA, L. S.; AQUINO, J. N. e MONTEIRO, E. M. L. M. Educational intervention on violence with adolescents: possibility for nursing in school context. *In* Esc. Anna Nery – **Rev.**

Enfermagem. Disponível em < <http://www.gnresearch.org> > Acesso em 02 de Dez de 2016.

BRASIL. Parecer CEB, n. 4, de 29 de Jan de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental.** Brasília, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional De Direitos Humanos (PNDH).** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional De Direitos Humanos (PNDH).** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRECHT, B. **Poema:** não diga nunca isso é natural. 1956

CABALLERO, M. J. Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *In Revista Paz y Conflictos*, n. 3, 2010.

CABRAL, S.R. e LUCAS, S. **Violências nas escolas:** desafio para a prática docente? Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

CALBO, A.S., BUSNELLO, F. DE B., RIGOLI, M. M., CHAEFER, L.S., e KRISTENSEN C.H. *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *In Contextos Clínicos*, pp 73-80, 2009

CAMPOS, H. R., e JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o *Bullying* e a prática educativa. *In Em Aberto*, p 107-128. 2010

CANDAU, V. M. et al. Formação inicial de professores(as) e educação em direitos humanos. *In CANDAU, V. M. et al. (Orgs.) Educação em direitos humanos e formação de professores(as).* São Paulo: Cortez, 2013. (p. 55-78).

CANDAU, V. M. F e SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *In Educação*, Porto Alegre – RS, v. 36, n. 1, p. 59-66, Jan-Abr, 2013.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. *In Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)* n. 79, p. 125-161, 2002.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARBONARI, P. C. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. *In Conjectura: filosofia e educação*, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015.

CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites:** um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: UNESP, 2003.

CARITA, A. e MACEDO, A. C. Testemunhas de *bullying* em contexto escolar. *In Ciclo de Conferências 2014/2015.* Centro de Investigação – ISPA – Instituto Universitário. Disponível em < <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5874/CARITA%26MACEDO%20VONLINE%2012-14c.pdf?sequence=1> > Acesso em 30 de out de 2016.

CARPENTER, D. e FERGUSON, C. J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies.** São Paulo: Butterfly Editora. 2011

CARRASCO, C. Análisis Crítico de la Ley De Violencia Escolar de Chile. *In Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em < <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/228/233> > Acesso em 19 de Nov de 2016.

CARVALHO, A. M. Experiências Emancipatórias em Tempos de Crise e Transição. *In VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Anais*. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, p. 1-13, 2008.

CARVALHO, A. F. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. *In Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 103-120, 2014.

CARVALHO, T. K. P. Violência simbólica em contextos escolares: o Discurso de autoridade no filme “Entre os Muros da Escola” *In Poiesis Pedagógica*, v.9, n.2, p.102-119, 2011.

CARVALHOSA, S. F.; LIMA, L. e MATOS, M. G. Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *In Análise Psicológica*, v. 4, n.19, p. 523-57, 2001.

CARVALHOSA, S. **Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar**. Lisboa: Climepsi Editores, 2010.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

CEARÁ. **Lei n. 14.754**, de 30 de julho de 2010. Autoriza o poder executivo a instituir programa de prevenção e combate ao preconceito, intimidação, ameaça, violência física e/ou psicológica originária do ambiente escolar “bullying” de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas do Estado do Ceará. Assembleia Legislativa do Ceará. Disponível em: <http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2010/14754.htm>. Acesso em: 8 nov. 2016.

CEARÁ. **Lei n. 14.943**, de 22 de junho de 2011. Institui o serviço disque denúncia de combate ao *bullying* no Estado do Ceará e dá outras providências. Diário Oficial do Ceará. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20110705/do20110705p01.pdf#page=3>. Acesso em: 8 nov. 2016.

CEREZO, F.; CALVO, A. R e SÁNCHEZ, C. **Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: concienciar, informar y prevenir**. Madrid: Pirámide, 2011.

CERVANTES-HERRERA, A. R. y PEDROZA-CABRERA, F. J. EL *Bullying*: Uma aproximacion a la delimitación operacional del concepto. *In International Journal of developmental and Education Psychology. (INFAD) Revista de Psicología* , n. 01, vol, 01, p.451-460, 2012.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade - bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Editora Gente, 2008

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

CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. *In* NOVAES, A. (Orgs.) **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CHELIKANI, R. V. B. **Reflexões sobre a tolerância**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação, *In* **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

COELHO, M. T. B. F. *Bullying* escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. *In* **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 319-330, 2016.

COLOMBO, G. B. Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *In* **Revista Argentina de Sociología**, v. 8-9, n. 15-16, p. 81-104, 2011.

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

COSTA, P.; FARENZENA, R.; SIMÕES, H. e PEREIRA, B. Adolescentes e o *bullying* escolar: estereótipos e diferenças de gênero. *In* **Interacções**, n.25, p. 181-201, 2013.

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

CRUZ, P. A. S. e FREITAS S. A. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *In* **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. Edição 07, p.36-49, 2011.

CUBAS, V. Violência nas escolas: Como defini-la? *In* RUOTTI, C. **Violência na escola**: Um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006

CUNHA, J. M. **O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico**. (Tese de Doutorado) Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2014.

CUNHA, J. L e DANI, L. S. C. (Orgs.) **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D e STEINER NETO, P. Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP). *In* WEBER, L. N. D. e DESSEN, M. A. (Orgs.) **Pesquisando a Família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009. (p. 92-101).

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. *In* **Revista CEJ**, Brasília, v.1, p. 32-45, 2009.

D'ÁUREA-TARDELI, D. e LEME, M. I. da S. O *bullying* e outras formas de violência na escola. *In* D'ÁUREA-TARDELI, D. e PAULA, F. V. de (orgs.) **O cotidiano da**

escola: As novas demandas educacionais. São Paulo: Cenage Learning, 2011. (p.83-126)

DANNER, F. O sentido da Biopolítica em Michel Foucault. *In Revista Estudos Filosóficos*, n. 4, p. 143-157, 2010.

DEBARBIEUX, E. **Violência na Escola:** Um desafio Mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2001

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

DEL REY, R. e ORTEGA, R. El Programa de Ayuda entre Iguales em el Contexto del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *In Revista de Educación*, n. 326, p. 297-310, 2001.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M. e ZENAIDE, M. N. T. (Orgs.) Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa – PB: Editora Universitária, 2007. (p. 441-456).

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.837**, de 22 de maio de 2012. Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao bullying nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Distrito Federal. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/?page_id=5544. Acesso em: 8 nov. 2016.

DORNELLES, V. G. e SAYAGO, C. W. (Orgs.) **Bullying:** avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre – RS: Sinopsys Editora, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e PósModernas da Teoria Vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2001

EIBL-EIBESFELDT. **Ethology.** The Biology of Behavior., New York: Rinehart and Winston, 1970.

EIBL-EIBESFELDT. **Human Ethology.** New York: Aldine de Gruyter, 1989.

ELIAS, M.A. **Violência escolar:** caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Editora Ática, 2011.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

ESPÍRITO SANTO. **Lei n. 9.653**, de 28 de abril de 2011. Institui o Dia da Conscientização contra o “Bullying” e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Espírito Santo. Disponível em: http://www.incaper.es.gov.br/concurso/leis_decretos/LEI%209.652%20-%20does.pdf. Acesso em: 8 nov. 2016.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EYING, A. M. (Org.) **Direitos Humanos e Violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

EYNG, A. M. Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo. In: CALIMAN, G. (org.) **Direitos humanos na pedagogia do amanhã**. Brasília: Liber Livro, 2014.

EYNG, A. M. e POSOLLI, G. E. Convivência e violências nas escolas as relações Saber-Poder no currículo escolar. In EYNG, A. M. (Org.) **Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí – RS: Edora da Unij, 2011. (p. 13-39).

EYNG, A.M. (org.) **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

EYNG, A.M.; AMORIM, C.A.A.; D'ALMEIDA, M.L.P.K e PACIEVITCH, T. Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas: implicações na formação de professores. In: ENS, R.T.; VILLAS-BOAS, L. e BEHRENS, M.A. (orgs.) **Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress, 2015. (p.309-330)

FANTE, C. e PEDRA, J.A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, C. e PRUDENTE, N. M. (Orgs.) **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Versus Editora, 2005.

FERNÁNDEZ-BAENA, F. J.; TORRES, M. V. T; CAÑETE, L. I.; ESPEJO, M. E.; FERNÁNDEZ, M. L. M., e MENA, M. J. B. Propriedades psicométricas de um questionário para La evaluación de La violencia cotidiana entre iguales em el contexto escolar. In **Anales de Psicología**, pp. 102-108, 2011.

FERREIRA, A. M. R. G. **Hermenêutica e Educação: aproximações** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGE – Programa de Pós-graduação. PUC-Rio, 2011.

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

FERREIRA, J. F.; NASCIMENTO, K. F.; AMARAL, W. R.; AMORIM, C. A. A e TONI, P. M. Bullying na percepção dos professores. In **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 14, p. 30-45, 2012.

FERRO-VEIGA, J. M. **Bullying o acoso escolar – La respuesta jurídico-legal**. Alcalá la Real: Formación Alcalá, 2012.

FISCHMANN, R. Ciência, tolerância e Estado Laico. In **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 60, p. 42-50, 2008.

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

FLEURY, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

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

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica** (1963). 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: volume 01 (1976). 19ª. Ed. São Paulo: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber** (1969). 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. (1984). São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. (1984). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978/1979) São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**. (1972-1973). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. (1966). 10ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. (1975) Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANÇA, M. C. **Bullying**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Pedagogia. Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2010.

FRANCISCO, M. V. e LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. In **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.22, n.2, p.200-207, 2009.

FREIRE, I. P; SIMÃO, A. M. V. E e FERREIRA, A. S. O estudo da violência Entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico – Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. In **Revista Portuguesa de Educação**. V. 19, n. 2, p.157-183, 2006.

FREITAS, N. K. Bullying nas escolas: tramas e desafios para a Inclusão e para a educação. In XI Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV

Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO. Curitiba: PUCPR, 2013. (p. 28149-28160)

FREUD, S. (1950[1896]). **Carta 52**. In FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, S. **O mal estar na civilização**, In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 21, p. 75-171), Rio de Janeiro: Imago, 1989 (texto original publicado em 1930).

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

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S. e TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. In **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 93-113, 2013.

GADAMER, H. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F. e GALLO, S. (Orgs.) **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 p.427-449.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. In **Educação e Realidade**, vol. 29, n.01, jan./jun., p. 79-97, 2004

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In CUNHA, J.L. e DANI, L.S.C. (orgs.) **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GHOSH, S.; LISBOA, C.; CHAPPELL, C.; BEARD, C.; BUNGE, E. e FAVA, D. O uso de eletrônicos e o cyberbullying no context escolar. In FAVA, D. (Org.) **A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental**. Belo Horizonte – MG: Ed. Artesã, 2016. (p. 153-179).

GISI, M. L. e ENS, R. T. Políticas de educação em direitos humanos e a formação de professores. In EYNG, A. M. (Org.) **Direitos humano e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013. (p. 81-99).

GISI, M. L.; FILIPAK, S. T. e KERKOSKI, M. A manifestação do bullying na escola de educação básica – espaço/tempo do recreio. In IX Congresso nacional de educação – **EDUCERE** e III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia. Curitiba – PR: Pontifícia universidade católica do paraná, 2009. (p. 9547 – 9558).

GOIÁS. **Lei n. 17.151**, de 16 de setembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “bullying” escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Goiás. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=9789. Acesso em: 8 nov. 2016.

GOMES, L. F. **Bullying não deve ser combatido com legislação penal**. 2012. Disponível em < <http://www.conjur.com.br/2012-ago-09/coluna-lfg-bullying-nao-combatido-legislacao-penal> > Acesso em 10 de Mai de 2014.

GOMES, N L. Trajetória escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. *In Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, 2002

GOMIDE, P.I.C. Agressão humana. *In: Torre de Babel: reflexões e pesquisa em psicologia*. Londrina, v.3, p.71-87 set 1996

GOMIDE, P.I.C. e SPERANCETTA, A. O efeito de um filme de abuso no comportamento agressivo das adolescentes. *In Interação em Psicologia*, Curitiba, 6(1), p.1-11, 2002.

GONÇALVES, C. C. e ANDRADE, F. C. B. Justificativas morais docentes em face do bullying na escola: reflexões soe a ação educacional e a garantia dos direitos humanos. In ANDRADE, F. C. B. e RECHEMBACH, F. (Orgs.) **Contribuições à Educação em Direitos Humanos na Contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016. (p. 71-84).

GONÇALVEZ, L. A. O. e TOSTA, S. P. (Orgs.) **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GORE, J. M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In SILVA, T. T. (Org.) **Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GROSSI, P.K.; SANTOS, A.M.; OLIVEIRA, S.B. e FABIS, C.S. Impletando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para construção de uma cultura de paz. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol.9, n.28, p.497-510, set./dez., 2009.

GUEDIN, E. e FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção a pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa. *In Seminário Internacional de pesquisas e Estudos Qualitativos*, Anais. Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

GUIMARÃES, E. Semântica e pragmática. In GUIMARÃES, E e ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.) **A palavra e a frase**. Campinas: Pontes, 2006. (p. 113-143).

HABER, J. e GLATZER, J. **Bullying**: manual anti-agressão. Alfragiden - Portugal: Casa das Letras, 2009.

HARRIS, S. e PETRIE, G. F. **El acoso em la escuela**: los agresores, las víctimas y los espectadores. Barcelona: Paidós, 2006.

HENNING, L. M. P. e ABBUD, M. L. M. (orgs.) **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

HERMANN, N. **Hermenêutica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, T.B.; NUNES, M.F. AMORIM, C. Um estudo sobre o bullying na cidade de Curitiba. Curitiba, Editora Champagnat, IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. out./2009 (p.3648-3658)

HINDUJA, S e PATCHIN, J. W. Bullying, cyberbullying and suicide. *In Arch Suicide Res*, n. 14, p. 206-221, 2010.

HONK, J. e SCHUTTER, D. J. Unmasking feigned sanity: a neurobiological model of emotion processing in primary psychopathy. *In Cognitive Neuropsychiatry*, v. 11, n. 3, p. 285-306, 2006

JORGE, S. D. C. **O bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Psicologia. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009.

JUNOVEM, J. e GROSS, E. F. Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberbullying. *In Journal of School Health*, n. 78, v. 9, p. 496-505, 2008.

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

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

KRONBAUER, L. G. Hermenêutica filosófica — Perspectivas para pesquisa em educação. *In Cadernos de Educação* – UFPel (Edição Eletrônica), n. 40, 2011

LANDA, J. M. A. El fenómeno del bullying: definición, características e incidências. *In ZAFRA, E. L. e MARTOS, M.P.B. Violencia en las aulas*. Jaén – España: Del Lunar, 2005.

LAZZARATO, M. Biopolítica/bioeconomia. *In: PASSOS, I.C.F. (org.) Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 2013

LEISTER, M. A. e TREVISAM, E. A tolerância e os direitos humanos: aceitar o multiculturalismo e as diversidades para viver uma cultura democrática. *In Revista Mestrado em Direito*, Osasco, ano 12, n. 1, p. 199-227, 2012.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *In Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

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

LIMA, A. M. A. **Cyberbullying e outros riscos na internet: despertando a atenção de pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LIMA, C.B. **Jovens em conflito com a lei: liberdade assistida e vidas interrompidas**. Londrina, EDUEL, 2009.

LIN, S.; KANETSUNA, T.e LEE, S. Bullying escolar en Hong Kong, Japón y Corea del sur. *In OVEJERO, A.; SMITH, P. K. y YUBERO, S. Y. (Coords.). El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2012. (p. 143-169).

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

LISBOA, C. S. M.; LINDER, D.; DIEL, L. e WEBER, J. L. A. Identificando o bullying. *In LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. (Orgs.) LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. (Orgs.) Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e professores*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014, (p. 29-39).

LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. (Orgs.) **Mitos e fatos sobre bullying**: orientações para pais e professores. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

LISBOA, C. S.M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

LISBOA, C., BRAGA, L. L. E EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *In Contextos Clínicos*, p. 59-71, 2009.

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *In Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 05, p. 164-171, 2005.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. *In MUNAGA, K. (Org.) Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LOPES-NETO, A. *Bullying*. *In Revista Adolescência e Saúde*, v. 4, n. 3, p. 51-56, 2007.

LUKJANENKO, M. de F. S P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. (Dissertação de Mestrado) Campinas : Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,1995.

LUZARDI, A. E. *et al.* Enfrentando a Violência: Educação para a Paz e Direitos Humanos na Formação Profissional. *In: Anais do Seminário Latino-Americano De Serviço Social*, 2003, Porto Alegre. P.420. 1 CD-Rom.

MACEDO, C. S. M.; LINDER, D.; DIEL, L. e WEBER, J. L. A. Identificando o bullying. *In LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. (Orgs.) Mitos e fatos sobre o bullying: orientações para pais e profissionais.* Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. (p. 29-39).

MACEDO, R. “**Bullying**” é bulir com a língua portuguesa. (2011) Disponível em < <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,bullying-e-bulir-com-a-lingua-portuguesa,726993,0.htm> > Acesso em 09 de Mar de 2014.

MAESTRELLE, D.; AMORIM, C. A. e COPELLI, F. A. Incidência de Bullying em alunos de uma escola estadual de Curitiba. *In Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.* (Cadernos dos trabalhos completos) . Maringá: EDUEM e CONPE, 2011 (p. 2169-2183).

MALDONADO, M. T. **Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna, 2011.

MALTA, D. C. SILVA, M. A. I, MELLO, F. C. M., MONTEIRO, R. A. SARDINHA, L. M. V., CRESPO, C., CARVALHO, M. G. O., SILVA, M. M. A. e PORTO, D. L. *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), 2009. In Ciência & Saúde Coletiva, vol. 15, supl. 2, p. 3065-3076, 2010.*

MARANHÃO. **Lei n. 9.297**, de 17 de novembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas instituições de ensino públicas e particulares no Estado do Maranhão, e dá outras providências. Diário Oficial do Maranhão. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/23269487/doema-executivo-18-11-2010-pg-2/pdfView>. Acesso em: 8 nov. 2016.

MARÍN-DÍAZ, D. L. e PARRA, G. A. Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de Vigiar e punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. *In CARVALHO, A. F. e GALLO, S. (orgs.) Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 p.395-425

MARQUES, M.F. e SILVA, C.A.M. Indisciplina ou violência? As marcas na escola. *In Educação em Análise*, Londrina, v.1, n.1, p.163-187, jan./jul. 2016.

MARSHALL, C.; BOYACK, J.; BOWEN,H. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em Valores. *In SLAKMON, C. R.; De VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (Org.). Justiça Restaurativa.* Brasília: DF. Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005.

MARSHALL, J.B. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. *In: PETERS, M.A. e BESLEY, T. et col. Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional.* Porto Alegre: Artmed, 2008. (p.40-55)

MARTINS, P. L. O. **Didática.** Curitiba: Ibpex, 2008

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.887**, de 06 de maio de 2010. Dispõe sobre o Programa de inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas Instituições de Ensino e dá

outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7700_07_05_2010.pdf. Acesso em: 8 nov. 2016.

MATO GROSSO. **Lei n. 9.724**, de 19 de abril de 2012. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas em todo o território mato-grossense, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36297393/doemt-19-04-2012-pg-1>. Acesso em: 8 nov. 2016.

MATTOS, M. J. V. M.; GENTILINI, J. A. e LOPES, R. A. Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. In VALLE, L. E. R. e MATTOS, M. J. V. M. **Violência e Educação: a sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. (p. 17-33).

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2007.

MENDES DOS SANTOS, A.; GROSSI, K. e SCHERER, P.T. *Bullying* nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. In: **Educação**, vol.37, n.2, p.278-287, maio./ago., 2014

MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. In **Rev. Esc. Enfermagem USP**, v. 45, n. 3, p. 581-588, 2010.

MIDDELTON-MOZ, J. e ZAWADSKI, M. L. **Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

MIRANDA, J. V. A. . Hermenêutica e educação: O lugar do intérprete no diálogo com o texto/tradição. In **Revista Artíficos** , v.3, p. 1-13, 2013.

MIRANDA, J. A. Experiência hermenêutica e pesquisa na formação docente. In **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 01, p. 199-209, 2012.

MONKS, C. P. e SMITH, P. K. El acoso, la agresión y la victimización em los niños pequenos: medición, naturaliza y prevención. In OVEJERO, A; SMITH, P. K. e YUBERO, S. (Coord.) **El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013. (p. 91-110)

MORAES, R. e GALIAZZI, M. C. **Análise textual Discursiva**, (2ª ed. Revisada). Ijuí-RS: Editroa da UNIJUÍ, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. In **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORO, R. D.; AMORIM, C. e MOSER, A. A relação professor-aluno e a emergência da dinâmica *bullying* em turmas de quinta e sexta-séries. Curitiba: **Colóquio Internacional de Educação e Justiça Social**, v. 1, n. 1, 2014.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 13ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MURATORI, F. **Jovens violentos: quem são, o que pensam, como ajuda-los?** São Paulo: Paulinas, 2007.

NASCIMENTO, M. L. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. *In*: RESENDE, H. (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. (p.281-290)

NEVES, M. M. **Bullying Escolar**: De a cordo com a lei Nacional de Combate ao *Bullying* (13.185/2015) e outros aspectos jurídicos. Curitiba: Ed. Juruá, 2016.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. **Bordieu & a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, R. M. C. P. A. **Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de educação no período de 1990 a 2000**. [Dissertação de Mestrado] São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, A.O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, M. F; HERMANN, T. B; AMORIM, C. *Bullying* em escolas particulares de Curitiba. *In*: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas - CIAVE**. Curitiba: Champagnat, v. VIII. p. 11931-11940, 2008.

O'MOORE, A. M. e MINTON, S. J. Evaluation of effectiveness of na anti-bullying programme in primay school. *In* **Aggressive Behavior**, n. 31, p. 609-622, 2005.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores**. (Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande-RS, 2008.

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

OLIVEIRA, K. **Bullying**: guia prático para pais e educadores. São Paulo: Edição do Autor, 2012

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

OLWEUS, D. **Bullyin at school**. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P.; FLERX, V. C.; MULLIN, N.; RIESE, J. e SNYDER, M. **Olweus Bullying Prevention Program**: schoolwide guide. Minnesota: Hazelden, 2007.

ONU – Organização das Nações unidas. **Declaração universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral da Onu. Nova Iorque, 1948.

ORNELLAS, M. L. S. e RADEL, D. C. (Orgs.) **Violência na escola: grito e silêncio**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ORTEGA, R. (coord.) **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

ORTEGA, R. **Andalucía Anti-Violence in School: a global, ecological and cultural model for dealing with problems of Violence**. Key Note em International Conference: From Ripples to Wades, Brujas – Bélgica, 2001.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. e CÓRDOBA, F. Construir la convivencia para prevenir la violencia: um modelo ecologico. In ORTEGA, R. (coord.) **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010. (p. 299-320)

OVEJERO, A. **Psicologia Social: algunas claves para entender la conducta humana**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010

OVEJERO, A. El acoso escolar: cuatro década de investigación internacional. In OVEJERO, A.; SMITH, P.K. e YUBERO, S. (coords.) **El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013. (p. 11-56).

OVEJERO, A.; SMITH, P.K. e YUBERO, S. (coords.) **El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.

PACIEVITCH, T. **Interculturalidade na educação em direitos humanos: Uma perspectiva emancipatória**. 2016. [127] f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016 Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00005c/00005cd5.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

PAIVA, M.O. CUNHA, P. e LOURENÇO, A. Questionário de eficácia negocial de conflitos na escola (QENCE): validação de um instrumento para a construção de Paz nas escolas. In: **Revista argentina de Ciencias del Comportamiento**, v.3, n.3, p.23-31, 2011.

PALLAMOLLA, R. P. **Justiça restaurativa: da teoria à prática**. São Paulo: IBCrim, 2009.

PARANÁ. **Lei n. 17.335**, de 10 de outubro de 2012. Institui o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Paraná. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77838&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 8 nov. 2016.

PASSOS, I.C.F. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. In: PASSOS, I.C.F. (org.) **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

PERDONCINI, C.; ROZANSKI, E.; FERREIRA, J.F.; NASCIMENTO, K.F.; AMARAL, W.R. e AMORIM, C. Bullying: uma análise comparativa da incidência entre alunos da

quinta e oitava série. Curitiba, **Revista eletrônica da Faculdade Evangélica do Paraná**, v.2, n.1, p.58-67, jan./mar. 2012.

PEREIRA, B.; PEREIRA, V.; GONÇALVES, V. e SILVA, M. A. I. O *bullying* na escola: os papéis desempenhados pelas crianças não envolvidas na sua prevenção e o gênero. In CARVALHO, J. E.; BARROS, P. C. e REIS, R. S. **Educação física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2010. (p. 25-39).

PEREIRA, S. M. S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PERNAMBUCO. **Lei n. 13.995**, de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_inferior_norma.aspx?cod=LE13995. Acesso em: 8 nov. 2016.

PETERS, A. M. Tecnologias disciplinares e a escola na época da razão digital: revisitando Vigiar e Punir após 40 anos. In CARVALHO, A. F. e GALLO, S. (Orgs.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. (p. 359-391).

PETERS, M. A. e BERSLEY, T. e col. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995-1018, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a15.pdf>.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINKER, S. **Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

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

PLACCO, V. M. N. S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional**. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. Para onde vão à orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

PONGRATZ, L. A. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. e colaboradores, **Porque Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, p.40-53, 2008.

PRADO, A. e AQUINO, W. Terror na escola: O que aconteceu naquelas salas de aula – a chacina que matou 12 estudantes e feriu outros 12 em uma escola carioca atinge toda a sociedade e pode deixar a marca do medo em uma geração. **Isto é**, n. 2161, ano 35, p.68-75, 13 de abril de 2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Curso Seminário Avançado:** Governamentalidade, biopolítica e Educação. Disponível em www.michelfoucault.com.br Acessado em 14 de setembro de 2016.

PUREZA, J. R e LINDERN, D. Manejo e tratamento do *bullying*: o que fazer? In LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. (Orgs.) **Mitos e fatos sobre bullying**: orientações para pais e professores. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. (p. 83-95).

RAINE, A. **Anatomia da violência**: As raízes biológicas da criminalidade. Porto Alegre: Artmed, 2013.

RATTO, A.L. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, A. H. Intervenção Cognitivo-comportamental em crianças agressoras e/ou vítimas de *bullying*. In DORNELLES, V. G. e SAYAGO, C. W. (Orgs.) **Bullying**: avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre – RS: Sinopsys Editora, 2012. (p. 191-230).

RENFREW, J. W. **La agresión y sus causas**. México: Trillas, 2001.

RESENDE, H. (org.) **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei n. 5.824**, de 20 de setembro de 2010. Autoriza o Poder Executivo a criar a obrigação de notificação compulsória, nos casos de violência contra criança e adolescente, quando atendidos nos serviços de saúde e educação públicos e privados do Estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>. Acesso em: 8 nov. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 13.474**, de 8 de junho de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de “bullying” por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=54438&hTexto=&Hid_IDNorma=54438. Acesso em: 8 nov. 2016.

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

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L e JABLONSKI, B. **Psicologia Social** (27 Ed. Ver. E amp.) Petrópolis: Vozes, 2007.

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

ROLAND, E. Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. In ORTEGA, R. **Agressividade injustificada, Bullying y violencia** escolar. Madrid: Alianza Editorial, 2010. (p. 33-53)

ROMANELLI, B., AMORIM, C. A auto-estima e o *Bullying*: uma possibilidade de atuação do Psicólogo Escolar/Educacional. **Revista Educação em Movimento**, Curitiba, v.4, n.10, p.63-69, jan./abr., 2005.

ROMERO, J. T. **Estratégias para prevenir el bullying em las aulas**. Madrid: Pirâmide, 2007.

RONDÔNIA. **Lei n. 2621**, de 04 de novembro de 2011. Autoriza o Poder Executivo a instituir o programa de combate ao bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas da rede de ensino público e particular do Estado de Rondônia. Assembleia Legislativa de Rondônia. Disponível em: http://200.140.171.30:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5536_texto_integral. Acesso em: 8 nov. 2016.

ROSSATO, G. e ROSSATO, S. M. **Educando para a superação do bullying escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: Em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 129-139.

RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W., & PARKER, J. G. Interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed. In chief) & N. Eisenberg, (Vol. Ed.), **Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional and Personality Development** (5th ed., pp. 619- 700). New York: John Wiley and Sons, 1998.

SALM, J. B e LEAL, J. S. A justiça restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. In: **Sequência**, n.64, p.195-226, jul. 2012

SALM, J. B. e STOUT, M. What restorative justice might learn from administrative theory. In: **Contemporary Justice Review**, v.14, n.2, p.203-254, 2011

SALMIVALLI, C. e PEETS, K. *Bullying en la escuela: un fenómeno grupal*. In ORTEGA, R. (coord.) **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010. (p. 81-104).

SALMIVALLI, C. Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. In **Journal of Adolescence**, v. 2, n. 4, p.453-459, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó SC: Argos, 2012.

SANCHEZ, V. e ORTEGA, R. El estudio científico del fenómeno *bullying*. In ORTEGA, R. (Coord.) **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010. (p. 55-80).

SANTA CATARINA. **Lei n. 14.651**, de 12 de janeiro de 2009. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Disponível em: <http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>. Acesso em: 8 nov. 2016.

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

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. e CESAR, M. R. Apresentação Dossiê - Biopolítica, governamentalidade e educação. In **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 141-143, maio/ago. 2013.

- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. (8 ed.) Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. - 2ed. – São Paulo: Summus, 2014.
- SCHILLING, F. **Direitos, violências, justiça**: reflexões. (Tese de Livre Docência) Departamento de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica e crítica; com um anexo de textos de Schleiermacher sobre filosofia da linguagem** – I. Ijuí (RS): Unijuí, 2012.
- SCHMIDT, L. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SERGIPE. **Lei n. 7.055**, de 16 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de "bullying" por instituições de ensino e de educação, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa de Sergipe. Disponível em: http://www.al.se.gov.br/Detalhe_Lei.asp?Numerolei=7605. Acesso em: 8 nov. 2016.
- SERRATE, R. **Bullying – Acoso Escolar**: guia para entender y prevenir el fenómeno de la violencia em las aulas. Madrid: Ediciones Del Laberinto, S.L., 2007.
- SERRATE, R. **Bullying na escola**: entender, prevenir e intervir no fenómeno entre pares. Lisboa: Bookout, 2016.
- SHARIFF, S. **Cyberbullying**: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, A. B. B. **Bullying**: cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.
- SILVA, A. C. F. e COSTA, A. M. F. R. O papel do psicopedagogo em relação ao *bullying*. In **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 94, p. 56-62, 2014.
- SILVA, A. N.; OLIVEIRA, J. C.; LAMAS, K. A. e BARBOSA, A. G. Pesquisa sobre *Bullying* no Brasil. In BARBOSA, A. G.; LOURENÇO, L. M. e PEREIRA, B. (Orgs.) **Bullying**: conhecer e intervir. Juiz de Fora – MG: Editora da UFJF, 2011. (p. 11-31).
- SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A.; BAZON, M. R. e CECÍLIO, S. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. In **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013.
- SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SIMMONS, R. **Garota fora do jogo**: a cultura oculta da agressão nas meninas. Rio de Janeiro: Rocco. 2004
- Skinner, B. F. **Questões Recentes na Análise Comportamental**. Campinas: Papyrus, 1991
- SOUSA-FERREIRA, T.; FERREIRA, S. e MARTINS, H. *Bullying* nas escolas de Guimarães: tipologias de *bullying* e diferenças de géneros. In **Psilogos**, v. 12, n. 1, p.25-42, jun., 2014.

SOUZA, L. A. F. Paradoxos da Modernidade vigiada: Michel Foucault e as reflexões sobre a sociedade de controle. In SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C. e MISKOLCI, R. (orgs.) **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. (p. 241-259).

SPIEL, C.; STROHMEIER, D. e ATRIA, M. Evaluación de programas de intervención: el proyecto "BEISPIEL DES WiSK". In ORTEGA, R. (coord.) **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010. (p. 385-416).

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M.P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPOUCRS, 1996.

STEIN, E. Gadamer e a consumação da Hermenêutica. In **Problemata: Revista internacional de Filosofia**, v. 5, n. 1, p. 204-226, 2014.

STELKO-PEREIRA, A. C., WILLIAMS, L. C. A. Dando voz a estudantes de escolas públicas sobre situações de violência escolar. In L. F. Habigzang & S. H. Koller. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática** (pp.203-218). Porto Alegre: Artmed, 2012.

STELKO-PEREIRA, A.C. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar**: planejamento, implantação e eficácia. Tese (Doutorado), 194f, São Carlos: UFScar, 2012.

STEPHAN, F.; ALMEIDA A. A.; SALGADO, F. S.; SENRA, L. X. e LOURENÇO, L. M. *Bullying* e Aspectos Psicossociais: Estudo Bibliométrico. In **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 245-258, 2013.

TAVARES, C. Educar em Direitos Humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In. SILVEIRA, R. M. G. (org.) **Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa-PB: UFPB, 2007. (p. 487-503)

TFOUNI, F. E. V; SILVA, N. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 171-194, mar. 2008 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100009&lng=pt&nrm=iso

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

THORNBERG, R., TENENBAUM, L., VARJAS, K., MEYERS, J., JUNGERT, T., & VANEGAS, G., (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? In **Western Journal of Emergency Medicine**, v. 13, n. 3, p.247-252.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola**: reflexões e análise. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

TOGNETA, L. e VINHA, T. P. Até quando? *Bullying* na escola que pega inclusão social. In **Educação**, Santa Maria-RS, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.

TOGNETTA, L.R.P.; DOMICIANO, C.A.; GRANA, K.M.; ROSSI, R. e SAMPAIO,

V.C.S. **Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la.** Campinas: Mercado de letras, 2010.

TORLA, P. L. **Etnologia:** antropologia. Petrópolis: Voses, 1997.

TRAUTMANN M, A. Maltrato entre pares o "bullying": Una Vision atual. **Rev. Chil. Pediatr.** Santiago , v. 79, n. 1, p. 13-20, feb. 2008 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002&lng=es&nrm=iso>.

TREVISOL, M. T. C. e UBERTI, L. *Bullying* na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *In Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 3, p. 164-176, 2015.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância.** ONU. 1995.

v. 8, n. s2, p. 797-802, 2012.

VALLE, L. E. L. R; MATTOS, M. J. V. M. Adolescência: as contradições da idade. **Rev. psicopedag.** São Paulo , v. 28, n. 87, p. 321-323, 2011 .

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

VEIGA, I. P. A. e VIANA, C. M. Q.Q. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. *In* VEIGA, I. P. A. e SILVA, E. F. S. (orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2010. (p. 13-33)

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 1ª. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003. 192p

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 2ª. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2005. 192p

VEIGA-NETO, A. Biopolítica, normalización y educación. *In Pedagogia y Saberes*, v. 38, p. 83-91, 2013

VEIGA-NETO, A. Gubernamentalidad y educación. *In Revista Colombiana de Educación*, v. 65, p. 20-41, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org) – **Didática:** ensino e suas relações.(1996)18ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus , 2011.

VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. e LOPES, M.C.i. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VEIGA-NETO, A. e RECH, T. L. Esquecer Foucault? *In Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio-ago, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, H. (org.) **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. (p.49-56)

- VERONESE, M. V., GUARESCHI, P. A. Hermenêutica de profundidade na pesquisa social. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42 n.2, p.85-93, 2006.
- VERZONI, A.; HOLST, B. e HALLBERG, S. C. M. Atenção ao agressor. In LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. **Mitos e fatos sobre Bullying: Orientações para Pais e Professores**. Novo Hamburgo: Ed. Sinopsys, 2014. (p. 51-60)
- VEYNE, P. **Foucault: pensamiento y vida**. Barcelona: Paidós, 2014.
- VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- VINHA, T. P. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. In **Revista da Faculdade Adventista da Bahia**, vol. 01, n. 01, p. 63-80, 2004.
- VOSSEKUIL, B.; FEIN, R.; REDDY, M.; BORUM, R. e MODEZELESKI, W. **The final report and findings of the Safe School Initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States**. Washington – DC: Secret Service of United States, 2002.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1959.
- WELLER, W. e PFAF, N. **Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- WENDT, G. W. e LISBOA, C. S. M. Compreendendo o fenômeno do *cyberbullying*. In **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 39-54, 2014.
- WENDT, G. W. e WEBER, J. L. A. Discutindo a agressão e vitimização eletrônica. In LISBOA, C. S. M.; WENDT, G. W. e PUREZA, J. R. (Orgs.) **Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais**. Novo Hamburgo – RS: Sinopsys, 2014. (p. 41-49).
- WILLIAMS, K. e GUERRA, N,. Prevalence and predictors of internet bullying. In **Journal of Adolescent Health**, v. 41, n. 6, p. S14-S21, 2007.
- WILLIAMS, L. C. de A. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão da área. In **Revista Brasileira de Educação Especial**, 9(2), 141-154, 2003.
- WILLIARD, N. (2005) **Educator's guide to cyberbullying: addressing the harm caused by online social cruelty** [versão Eletrônica]. Disponível em < www.cyberbullying.org > Acesso em 10 de jun de 2011.
- WINKELER, M. S. B. **Didática do Formador Alfabetizador**. Curitiba: Editora da CRV, 2013.
- WU, R. **Compreensão e Tradição: a herança heideggeriana na Hermenêutica de Gadamer**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Filosofia. Departamento de Filosofia da UFPR, 2002.
- ZAITEGI, N. La Educación en y para la convivencia positiva em Espana. In **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 8, n. 02, p94-132, 2010.
- ZILMANN, D. Mental controlo f angry aggression. In WEGNER & PENNEBAKER, J.

(orgs.) **Handbook of mental control, 5.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.