

POLYANA CAMARGOS BARBOSA VIEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO PANOPTISMO
INSINUADO NO COMPORTAMENTO *BULLYING***

MARIANA
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ UFOP
2014

POLYANA CAMARGOS BARBOSA VIEIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMBATE AO PANOPTISMO
INSINUADO NO COMPORTAMENTO *BULLYING***

Monografia apresentada ao curso de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em História.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Virgínia Albuquerque de Castro Buarque

MARIANA
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ UFOP
2014

POLYANA CAMARGOS BARBOSA VIEIRA

Monografia apresentada ao curso de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em História.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Virgínia Albuquerque de Castro Buarque

Data de aprovação: ____/ ____/ ____

Avaliadores: _____
Prof^a. Dr^a. Virgínia Albuquerque de Castro Buarque (UFOP)

Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel (UFOP)

MARIANA
Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ UFOP
2014

AGRADECIMENTOS

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”.
(Samba da Bênção – Vinícius de Moraes)

É chegada a hora de concluir mais um ciclo da vida. É o momento de olhar para trás com um punhado de saudade e outro punhado de satisfação por ter chegado até aqui e ter vencido. A caminhada não foi fácil. Há quase cinco anos, foi preciso muita coragem para “sair de casa” pela primeira vez, foi necessário aprender a amadurecer, e não só academicamente. Foi fundamental entender que crescer era bem mais que ganhar altura (aliás, altura essa que eu nunca tive), era ganhar responsabilidade e saber lidar com as mais diversas situações. Tudo na vida é aprendizado, e como eterna aprendiz, ousou dizer que até os piores momentos me ajudaram a me tornar a pessoa que eu sou hoje, e eu sou muito grata por tudo o que pude viver e aprender em Mariana e na UFOP. Contudo, é preciso fazer justiça aos “encontros” que me ajudaram até aqui – e, por que não, aos “desencontros” também – porque sem eles, certamente, nada disso teria sido possível.

Agradeço primeiramente aos meus pais, Adriano e Mirian, porque foi amor de vocês, a dedicação e os sacrifícios que sempre fizeram por mim, que me possibilitaram fazer as escolhas que eu fiz, a querer aprender sempre mais um pouquinho e, acima de tudo, ter a certeza de que eu poderia ir para o mundo, travar as minhas próprias batalhas, lutar pelos meus sonhos e, ao final de tudo, saber que, vitoriosa ou não, eu sempre teria o aconchego de casa e carinho de vocês.

À Bruninha, quero agradecer por todas as vezes em que eu voltava para Lafaiete e nós tínhamos noites inteiras de conversa e muitas gargalhadas. Obrigada por ser o motivo dos meus melhores risos e sorrisos, pela eterna torcida e por me ensinar que irmãs mais velhas acabam se tornando um pouco mães, um pouco irmãs, um pouco de professoras particulares, mas principalmente, muito amigas. Você é e será para sempre a minha pequenininha, que, hoje, carrega-me no colo e que eu amo desde que soube que sua chegada a este mundo maluco estava próxima.

Quero agradecer à minha avó Luiza, pela eterna preocupação com “a neta que sempre deu trabalho quando o assunto era alimentação”. Obrigada à senhora pelos maravilhosos almoços às 2:30h da tarde todas as sextas-feiras que eu chegava à Lafaiete. Muito mais que o tempero bom do arroz, feijão, angu e couve, sua comida tinha o tempero de lar, de família e isso sempre era o que melhor existia para reconfortar para o coração.

Ao vô Zé, quero agradecer por todo amor e carinho que sempre me dedicou. Ainda que o senhor não esteja mais presente na Terra, não há um dia na minha vida em que não se faça presente nos meus pensamentos. Como diria a canção, “aonde quer que eu vá, eu levo você no olhar!”. Te amo e sinto muito a sua falta, vô!

À vô Heloisa e ao vô Bené, quero agradecer pela torcida, pelas orações, pelo carinho, pela preocupação, e principalmente, pelos “causos” que sempre me ensinaram alguma coisa muito boa para a vida.

Ao Lucas, eu preciso dizer: “É, só tinha que ser com você, havia de ser pra você, senão era mais uma dor, senão não seria amor...” Obrigada pelo companheirismo, pelo incentivo, por aguentar todos os meus ataques de ansiedade quando eu cismava que não ia dar conta, por sempre me lembrar o quanto me ama, por me fazer mais feliz, por existir. Obrigada por fazer eu me sentir tão capaz e tão especial! Você não é apenas o melhor namorado do mundo, é também o grande amor da minha vida!

Obrigada à tia Iza e à tia Maria, que sempre estiveram presentes ao meu lado, tanto em Lafaiete quanto em Mariana. Obrigada à tia Raquel, pelos constantes telefonemas, sempre tão carinhosos e preocupados. Obrigada ao Alexandre, Val, Bruno, Laura, Carlos Antônio, Luciana, Lucas e Maria Luisa, pelo cuidado que sempre tiveram comigo, sendo os meus portos-seguros em Mariana. Obrigada também, ao meu sogro, Sérgio, pelas conversas e questionamentos, que me ajudaram profundamente durante a escrita deste artigo.

Obrigada à Camila, Bruna e Samyra por serem as melhores amigas que alguém pode querer na vida. Obrigada por estarem sempre presentes nos meus melhores e piores momentos, não apenas destes cinco anos, mas desde o dia em que cada uma de vocês entrou na minha vida.

Quero agradecer à UFOP, pela história que me ensinou e pela história que me proporcionou construir. Obrigada ao ICHS, por ser o *campus* mais bonito de toda a Universidade e por ter o curso mais bonito de todas as ciências. Obrigada por ter sido o palco das melhores aulas que eu tive e também do convívio com as pessoas mais incríveis que eu poderia ter conhecido nesse período em Mariana.

Aproveitando o ensejo, gostaria de agradecer a todos os funcionários do ICHS por todo o trabalho que exercem para que pessoas como eu possam ter um ambiente propício ao ensino. Obrigada a todos os professores por serem sempre tão disponíveis e pelas suas maravilhosas aulas. Obrigada especialmente a dois deles, que me ajudaram imensamente no trabalho que, hoje, entrego: ao Álvaro, obrigada por me instigar e me aprofundar nos

pensamentos de Foucault (mesmo às 7:30h da manhã), obrigada pela amizade e muito obrigada por todos os sorrisos de bom dia que faziam qualquer mau humor ir embora. À Virgínia, minha orientadora querida, que me estendeu não a mão, mas os braços e me acolheu no meu maior momento de crise. Obrigada por acreditar no meu projeto de pesquisa, pela constante preocupação, pelas reuniões que me deixavam sempre com milhões de novos pensamentos e a certeza de que finalmente, tinha encontrado a pesquisa perfeita e a melhor orientadora para me ajudar nessa empreitada.

Quero agradecer aos meus maravilhosos “encontros”: Mariano, por ter se tornado mais que um amigo e um vizinho, mas um irmão, com quem eu podia rir ou chorar, com quem eu pude dividir todos os meus pensamentos, sendo eles bons ou não, que abriu seu coração e me deixou fazer parte da sua história, que me faz uma falta danada depois que voltou para Belo Horizonte, mas que sempre me deixa radiante de alegria todas as vezes que nos encontramos; Felipe, por ser o “meu malvado favorito”, o meu paradoxo perfeito entre o mau-humor matinal e o amor incondicional, por ser o meu assistente de assuntos burocráticos até a distância e, porque não importa o quão longe estejamos, a gente sempre vai estar preocupado com o bem-estar do outro e sempre vai arrumar um tempinho para falar sobre séries de TV e matar a saudade das nossas tardes no ICHS; e, Marcelo, por ser o esquisitinho da minha vida, por sempre cuidar e se preocupar comigo, pelas milhares de noites viradas entre conversas, filmes e “gordices”, por me fazer bem até sem saber, só pela certeza de que não importaria a hora, se eu precisasse de você, você estaria lá. Obrigada por terem entrado na minha vida tão despretensiosamente e terem se tornado três dos melhores capítulos da minha jornada em terras marianenses.

Aos meus queridos DEBAN'denses: Léo, porque sem os seus abraços tão carinhosos todos os dias, o ICHS não teria o mesmo brilho. Obrigada pelo carinho, pelo cuidado e por ter sempre uma palavra reconfortante para acalmar meu coração. À Stephanie, por ter se tornado uma pessoa tão especial e querida. À Jussara, por fazer toda conversa ser mais engraçada e todo encontro mais interessante. À Mayra, por ser a responsável por trazer leveza e música para as nossas conversas, tornando-se, assim, a “jukebox” da turma.

Às meninas da “House Stark”: Gabi, por ter sido uma grata surpresa na minha vida, por ser aquele tipo de pessoa que você conhece num momento e dois segundos depois tem certeza de que quer, para sempre, ter na vida. Obrigada, por ser a amiga das horas boas, mas principalmente a amiga dos “puxões de orelha”; e Aline, porque Carmo do Cajuru se superou quando produziu você. Obrigada pelas conversas, pelas risadas e

até, pelas furadas em Ouro Preto, sempre tão divertidas e que me fazem sorrir até hoje ao lembrá-las.

Obrigada também aos meus “desencontros”, que me fizeram crescer e aprender que na vida a gente tem que ter uma certa dose de malícia, para não se iludir tanto.

Por fim, obrigada a todos que de uma forma ou de outra estiveram presentes em algum momento desta minha jornada, que riram comigo, que se preocuparam com as minhas inquietações, que estiveram ao meu lado nos momentos mais diversos possíveis, nos rocks, nas infinitas tardes de estudo no ICHS, virando noites estudando e fazendo trabalhos, no jardim depois da aula, nos almoços no R.U., e em tantos outros lugares, que fica impossível citar um por um.

Fica aqui, a todos vocês, o meu muitíssimo obrigada por partilharem um pedacinho de vocês comigo, por dividirem tantas experiências maravilhosas, e a garantia de que sempre terão um lugarzinho especial no meu coração!

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Resumo | 09 |
| Abstract | 09 |
| I. Introdução | 11 |
| II. <i>Bullying</i> e <i>Cyberbullying</i> : um projeto de poder no ambiente juvenil | 14 |
| III. O Panoptismo insinuado no comportamento <i>Bullying</i> | 18 |
| IV. O Interculturalismo como projeto de um modelo educacional verdadeiramente democrático..... | 25 |
| V. O Multiculturalismo e as Leis de Diretrizes e Bases no Brasil (de 1961 a 1996)... | 30 |
| VI. O papel do Ensino de História no combate ao <i>Bullying</i> | 35 |
| VII. Considerações Finais | 43 |
| VIII. Referências Bibliográficas | 47 |

O ensino de história no combate ao Panoptismo insinuado no comportamento *bullying*

Resumo

A prática de *bullying* e *cyberbullying* entre os alunos é, hoje, um dos maiores problemas vivenciados no espaço escolar. Tal modelo de violência simbólica e/ou física tem como objetivo, submeter certos indivíduos ou grupos a um padrão desejável pelos agressores, fazendo com que as vítimas sofram constantes humilhações tanto verbais quanto físicas. Este estudo tem como objetivo analisar tais acontecimentos e apontar como o *bullying* e o *cyberbullying* podem ser prejudiciais à formação dos indivíduos, tomando como base os estudos foucaultianos acerca das relações de poder que regem as sociedades ocidentais modernas, através do conceito de Panoptismo, criado pelo autor de “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão” (1975). Nessa perspectiva, propõe que haja uma forma para que tais situações sejam revertidas, principalmente através do ensino de história, com a utilização do testemunho e do ensino intercultural - um modelo educacional que concebe as culturas em constante processo de construção e desconstrução, voltando-se, assim, para a interação e valorização das mais diferentes culturas presentes dentro de uma mesma sociedade.

Palavras-chave

Violência escolar – *bullying* – *cyberbullying* – Panóptico – *bullies* – vítimas – Michel Foucault - Interculturalismo

Abstract

Bullying and cyberbullying among students has become one of the biggest problems experienced at school. This model of symbolic and / or physical violence, has the intent to submit individuals or groups to a desirable standard by the bullies leading the victims to suffer continuous verbal and physical humiliation. This study analyzes and show how bullying and cyberbullying can be detrimental, based on Foucault's studies about the power relationships that govern modern Western societies through the concept of the

Panopticism, created by the author of "Discipline and Punish: the Birth of de Prison" (1975). Based on this perspective, proposes that there is a way to revert such situations, especially through the teaching of history, with the testimony and the intercultural education - an educational model that conceives cultures in constant process of construction and deconstruction, focusing on the social interactions and appreciation of the different cultures present in the same society.

Keywords

School violence – bullying – cyberbullying – panopticon – bullies – victims – Michel Foucault - Interculturalism

I. Introdução

*“Já vivi o suficiente para perceber que a
diferença provoca o ódio.”
(Stendhal)*

A violência, física ou verbal, sempre esteve presente no desenvolvimento dos modelos educacionais brasileiros e mundiais. Desde a fôrula (ou palmatória), introduzida no Brasil pelos jesuítas – com a finalidade de disciplinar os índios que se opunham à catequese – até os gritos e humilhações verbais imputadas aos alunos, por professores, funcionários ou mesmo por seus próprios pares, a violência escolar apresenta-se de forma marcante e degeneradora do papel da escola moderna. Segundo Vera Maria Candau, em “Reinventar a Escola” (2000)

Certamente a violência não é um fenômeno social recente. No entanto, é possível afirmar que suas manifestações se multiplicam, assim como os atores nelas envolvidos. O novo parece ser a multiplicidade de formas que assume na atualidade, algumas especialmente graves, sua crescente incidência chegando a configurar o que se pode chamar de uma “cultura da violência”, assim como o envolvimento de pessoas cada vez mais jovens em sua teia. (CANDAU, 2000:137)

Nessa perspectiva, um fenômeno que vem sendo muito discutido no cenário mundial é a presença cada vez mais intensa do *bullying* nas escolas e, seu conseqüente desdobramento nos espaços sociais eletrônicos – como pelos celulares e pela internet – através do *cyberbullying*.

Esse tipo de violência verbal e/ou física acaba criando uma série de conseqüências negativas à constituição social e intelectual da criança e do adolescente. Tanto para as vítimas quanto para os agressores, o *bullying* proporciona efeitos indesejáveis; se de um lado, a vítima se retrai diante relacionamentos interpessoais, se isola do convívio social, prejudicando fortemente sua autoestima e autovalorização enquanto sujeito de saber, de outro, o *bullying* acaba criando no agressor um falso sentimento de poder, que não é legítimo, ficando este refém de suas agressões, pois, a qualquer momento, de autor ele pode passar a ser vítima.

Nesse sentido, o *bullying* afeta consideravelmente o processo ensino-aprendizagem, visto que em sua ocorrência, o que se torna centro de interesse é a dicotomia entre a manutenção do poder e a tentativa de se esquivar de tais ações violentas e não mais a formação de saberes, do intelecto de cada indivíduo. Partindo dessa premissa,

o presente artigo procura apresentar, sob a ótica dos estudos de Foucault – principalmente, em sua obra “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, de 1975, no qual o autor trabalha as relações de poder que regem as sociedades modernas ocidentais – o conceito de Panoptismo – um modelo de vigilância total, exercido por um poder disciplinador sobre todos os indivíduos – como sendo o modelo regente do processo do *bullying* e do *cyberbullying*.

Ainda no presente trabalho, após o diagnóstico da relação entre o *bullying* e o Panoptismo, apresenta-se alguns dos modelos culturais surgidos a partir da segunda metade do século XX, sob o apanágio do multiculturalismo, assinalando como eles foram assimilados pelo Estado brasileiro no momento da sanção de cada uma de suas Leis de Diretrizes e Bases, a partir da década de 1960.

Busca-se, ao final, apontar uma saída para esse ciclo de violência através de duas vertentes principais: a primeira através da transformação do modelo educacional vigente e, a segunda, proposta ao Ensino de História, com vistas à sua importância na formação intelectual dos indivíduos. Assim, entendendo que haja uma relação entre o crescimento da violência escolar e o modelo educacional atual – que é, ainda hoje, muito permeado pelo paradigma da racionalidade instrumental – sugere-se que seja implementado nas escolas, um modelo de educação voltada para o Interculturalismo, um projeto educacional que não promove apenas a tolerância entre os indivíduos, mas incentiva a convivência e a troca de experiências entre as mais diversas culturas, que propicia tanto o respeito mútuo quanto o surgimento de novos saberes, tomando como prioridade os indivíduos e suas relações com o ambiente que os cerca, deixando de lado o ensino bancário, “conteudista” e sistêmico, que trata a todos como apenas mais uma peça a ser moldada para o bom funcionamento da máquina estatal.

Já para o Ensino de História, a proposta apresentada neste artigo, aborda a temática da utilização do testemunho histórico dentro da sala de aula. Ao se considerar a disciplina de História o palco central para o embate entre o passado e o presente, bem como lugar de discussão das expectativas do futuro, entendo que o testemunho torna-se um elemento crucial para que se desenvolva nos alunos um novo olhar sobre a história, ou seja, ao serem apresentados aos alunos novas perspectivas sobre os grandes acontecimentos históricos, é possível que estes transformem-se, que passem a olhar para si mesmos como agentes históricos também e, assim, possam transformar suas realidades e seus preconceitos. Nesse sentido, a utilização do testemunho seria uma grande oportunidade para um repensar dessa *cultura de violência*, pois, entendendo-se

como personagem histórico e não mero espectador da história e dos feitos dos grandes homens, os alunos passam a perceber que suas ações também podem gerar graves consequências, criando assim, a abertura necessária para que a uma escola voltada para o respeito mútuo e para os direitos humanos saia, efetivamente, do campo ideológico e se concretize na atualidade.

Este artigo adota, portanto, a interdisciplinaridade¹ como viés metodológico, por considerar que o intercruzamento das análises desenvolvidas nos campos da Educação e da História possa operar como instância crítica recíproca, em prol de práticas de ensino comprometidas com a superação do *bullying* e com uma educação voltada para a valorização dos direitos humanos.

¹ “Método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas *interajam* entre si. Essa interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas”. (JAPIASSÚ e MARCONDES; 1996:145)

II. *Bullying e cyberbullying: um projeto de poder no ambiente juvenil*

Caracterizado por ser uma prática que se destaca, principalmente pelo seu caráter de repetição, o termo *bullying* – termo inglês derivado do verbo *to bully*, que significa “ameaçar”, “coagir” – tem como objetivo a promoção de constantes agressões verbais e/ou físicas sobre uma determinada vítima ou grupo. Os *bullies* (agressores) geralmente mantêm essa rotina de agressões verbais e/ou físicas, criando apelidos, oprimindo através de xingamentos, fazendo ameaças, ou em casos mais extremos, impingindo tapas, socos e pontapés em seus alvos. Segundo a historiadora e pedagoga Cleo Fante, o *bullying* pode ser conceituado como um “conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor, angústia e sofrimento” (FANTE; 2005:28-29). Ainda segundo a autora,

[...] o *bullying* é uma forma de violência que ocorre na relação entre pares, sendo sua incidência maior entre estudantes, no espaço escolar. É caracterizado pela intencionalidade e continuidade das ações agressivas contra a mesma vítima, sem motivos evidentes, resultando em danos e sofrimentos em uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimação (FANTE; 2012:01).

Entretanto, não raras vezes, é possível ouvir discursos minimizando o problema, sob o argumento de que, em tempos idos, os alunos se insultavam, brigavam, estapeavam-se, mas que tais fatos nunca afetaram suas vidas futuras e que, se hoje, há um grande despreparo dos adolescentes que ingressam na vida adulta, este é justamente porque se dá uma importância muito grande a esse tipo de comportamento, através de uma superproteção familiar e da instituição escolar, impedindo que crianças e adolescentes amadureçam.

Tal discurso, obviamente, é falacioso na medida em que minimizar ou ignorar a existência do *bullying* ou de qualquer outro tipo de violência não fará com que o problema deixe de existir. Além disso, tratar tal comportamento agressivo como um pilar para a formação de um adulto é, para dizer o mínimo, um retrocesso no processo de constituição da humanidade dos indivíduos. Legitimar qualquer ato de violência, independentemente de qual seja, não traz nenhum benefício às crianças e menosprezar o sentimento de inferioridade que acomete as vítimas pode, sim, ser um erro de difícil reparação no futuro.

No processo do *bullying*, umas das características mais importantes é o não revide de quem sofre a ação. O aluno, vítima do *bullying*, não insulta, não briga com seus agressores. Ele, a princípio, pode achar que tais agressões serão passageiras, numa

tentativa de negação do fato. Com a permanência das ofensas, cresce o sentimento de humilhação, de impotência diante de seus agressores. Em um terceiro momento, com a aceitação de que o *bullying* não será um caso isolado ou temporário, o medo de que a denúncia faça com que a violência contra si aumente em vez de ter fim, impede que a vítima relate as humilhações e, assim, potencializa-se o comportamento dos *bullies*.

Em todo o processo, a vítima assimila as informações negativas a seu respeito como verdadeiras e as interioriza, acreditando ser responsável pelas agressões que sofre. Sem saber o que fazer para contornar a situação, exclui-se do convívio social, numa tentativa de se fazer “invisível” aos olhos dos *bullies* e, assim, pôr fim às agressões. Assim, quando alguém argumenta que o *bullying* não é um problema tão alarmante quanto vem sendo falado, é preciso trazer a essa pessoa o entendimento do verdadeiro conceito de *bullying*, distanciando-o dos demais tipos de violência escolar, buscando dar ao problema a sua real importância.

Outro fator importante, ressaltado por Cléo Fante, é a importância da não banalização do termo *bullying* no cenário educacional. Segundo a pesquisadora,

[...] o que se há de notar é que por definição, o *bullying* ocorre nas relações interpessoais entre pares. Portanto, não faz sentido tipificar condutas de destruição de propriedade pública ou abusos na relação adulto/estudante ou estudante/adulto, uma vez que estas não se configuram relações entre pares (FANTE; 2012:01).

Outrossim, é fundamental que se perceba que todo comportamento de *bullying* e/ou *cyberbullying* devem ser considerados como violências, mas nem toda violência, mesmo que ocorra entre pares, deve ser taxada de *bullying*, uma vez que, como já foi dito, o *bullying* é caracterizado pelo seu caráter de repetição. Tal banalização do termo é extremamente prejudicial para o tratamento do problema, pois, se para a vítima, assumir que sofre agressões e humilhações cotidianas por parte de seus colegas de classe, pode ser tomado pela escola ou pela família como uma fragilidade excessiva e descabida, para o agressor, tal banalização pode criar um sentimento de que tais agressões são inofensivas, meras brincadeiras. Tanto para um quanto para o outro, a vulgarização do termo implica na diminuição da gravidade do problema, podendo fazer com este se agrave cada dia mais. É preciso, portanto, que haja atenção e cuidado redobrados acerca deste assunto, a fim de que não ocorra uma naturalização acerca do *bullying* e sua consequente banalização, passando o problema a ser visto como algo corriqueiro do dia-a-dia e inofensivo a curto e longo prazo.

Dizer que todas as vítimas de *bullying* tornaram-se fracassadas em suas vidas adultas também é uma generalização perigosa e tão equivocada quanto alegar que, hoje, todos os acontecimentos negativos e violentos que ocorrem nas escolas são *bullying*. É bem verdade que uma parte das vítimas de *bullying*, ao saírem do período escolar e ingressarem na vida adulta conseguem superar o problema e construir uma vida psicologicamente estável. Entretanto, em grande parte delas, a dor da exclusão, o sentimento de inferioridade e a baixa autoestima perduram mesmo após o fim das agressões, podendo levar à evasão escolar, em um primeiro momento, bem como depressão, dificuldades de relacionamentos em convivências futuras, ou em casos extremos, ao suicídio, ou até mesmo a atentados contra a antiga escola como frequentemente é relatado pela mídia nacional e internacional.

Nessa perspectiva, os casos de *cyberbullying*² ganham destaque no debate, uma vez que o nível de alcance dos insultos e ameaças apresenta-se exponencialmente maior em relação ao *bullying* dentro do ambiente escolar, devido ao amplo acesso à *world wide web* (ou *internet*) que os jovens e as crianças possuem nos dias atuais. Assim, os *cyberbullies* podem divulgar dados pessoais da vítima em sites, publicar material difamatório, ridicularizá-la em redes sociais, criar rumores e boatos que denigam sua imagem, incitar que outros também a assediem e ameacem virtualmente, dentre outros.

Nesses processos, a velocidade com que a informação caluniosa é disseminada pelas redes sociais possibilita que um número muito maior de pessoas visualize e compartilhe uma determinada notícia e, assim, a vítima acaba não conseguindo controlar a enxurrada de ofensas que são proferidas contra si. Outro fator que encoraja tal ação via *internet*, é a possibilidade do anonimato ao agredir alguém. Os *cyberbullies* se sentem confortáveis ao direcionar ofensas às suas vítimas, levando em consideração que o risco da punição por seus atos diminui consideravelmente no ambiente virtual, devido à dificuldade em se apontar culpados se estes não se assumem publicamente.

Neste sentido, é possível concluir que, as agressões no *cyberbullying*, apesar de não serem corpóreas – uma vez que há uma barreira física que limita tal ação –, podem se tornar muito mais devastadoras do que um tapa ou soco, por exemplo, pois, não apenas dificultam a reação de defesa da vítima, como também atuam de uma forma muito mais

² Segundo Gustavo Teixeira, o *cyberbullying* “trata-se da versão multimídia da violência escolar, que cresce a cada dia, como uma epidemia, acompanhando o interesse de crianças e adolescentes pelo mundo virtual. Pode ser considerada uma das formas mais potencialmente mais perigosas e traiçoeiras da violência na escola”. (TEIXEIRA; 2011:41)

veemente e pesada, numa tentativa de atomizar a autoestima do agredido, levando-o a questionar o seu papel na sociedade, a se isolar cada vez mais do convívio social, numa tentativa de apagar sua existência diante do mundo e, assim, deixar de ser alvo de agressões.

Vivemos, atualmente, em uma sociedade regida pela norma, pela Lei e, estas, por vezes, estão tão interiorizadas nos seus indivíduos, que só se percebe sua força de ação quando nos deparamos com o que Foucault denominou de *desvio*³. Somos convencidos, diariamente, de que há um padrão de beleza, de moda, de estilo de vida ou até mesmo político, econômico e social a serem seguidos. Assim, todos os que estão distantes desses padrões são vistos como indivíduos desviantes e, portanto, devem ser punidos para que se corrijam.

É preciso que se faça uma reflexão acerca do objetivo real do *bullying*, pois, apesar de se mascarar de violência gratuita, ele intenta, na realidade, em promover o diagnóstico e o combate aos desvios, mesmo que os seus autores não tenham tais ideias tão explícitas em suas próprias mentes. Nos casos de *bullying*, é possível perceber que a prática da violência ocorre, como uma medida disciplinadora, por uma não aceitação da existência do outro como este é, ou seja, a imagem que se vê diante de si não é a desejável e, por isso, é preciso que o desviante se adeque aos padrões pré-estabelecidos ou então, que seja excluído do convívio dessa sociedade. Não aceitando as diferenças físicas, psicológicas, sociais ou mesmo de caráter sexual do outro, os *bullies* visam negar às vítimas a possibilidade de expressarem-se, de trocarem conhecimentos entre si e, assim, produzirem novos saberes a partir do diálogo entre as diversas visões de mundo.

Nesse sentido, o trabalho de Michel Foucault contribui fortemente para que essas relações de poder e violência sejam pensadas dentro da sociedade, uma vez que o *bullying* pode ser pensado como uma tentativa de submissão do outro, a fim de que um modelo de autoridade seja reconhecido e perpetuado.

³ Foucault utiliza como base para os seus estudos, as sociedades modernas ocidentais, principalmente do século XVII e XVIII, as quais ele denomina “sociedades disciplinares”. Nessas comunidades regidas, principalmente, pelos novos padrões burgueses em ascensão, tudo o que não se enquadrava nos parâmetros desejáveis de conduta, como a prostituição e o crime, era visto como desvio, sendo essencial, portanto, que fosse rapidamente diagnosticado e corrigido.

III. *O Panoptismo insinuado no comportamento Bullying*

Em “Microfísica do poder” (1985), Michel Foucault fala, em sua entrevista intitulada “Poder corpo”, sobre o papel que o corpo adquire no exercício do poder, questão, inclusive, já aprofundada em seu livro “Vigiar e Punir” (1975), quando intenta apontar, principalmente no capítulo I, da Terceira Parte (“Os corpos dóceis”), a transformação do corpo como objeto disciplinar e alvo do poder. O autor destaca naquela entrevista, que o “corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle” (FOUCAULT; 1985:147). Nesse sentido, o corpo transforma-se na expressão da força de atuação do poder que, através de suas estratégias dentro da sociedade ocidental, se fortifica e se mantém. Ele é, portanto, o lugar no qual os efeitos do poder se materializam, onde os embates do poder são possíveis, visto que este atua sobre o corpo e o corpo age em contrapartida, buscando deslocá-lo, fazê-lo recuar.

Para um bom funcionamento do Estado e manutenção do seu poder, tornou-se imprescindível a criação de *disciplinas*, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade” (FOUCAULT; 2008:133), ou seja, cabia à disciplina, através das diversas instituições de poder (escola, fábrica, hospital, prisão, etc.), promover a normatização e adestramento do corpo, a fim de que estes fossem tornados aptos à produção industrial. Nesse sentido, o poder disciplinar agia através do esquadramento desses corpos, inserindo-os em espaços determinados, controlando o tempo de suas ações para uma maior maximização da produção, através de uma vigilância contínua e punindo-os, caso os resultados alcançados não fossem os desejados pela máquina do poder.

Com a instituição desses novos métodos de adestramento do corpo, uma *mecânica do poder*⁴ surgiria, definindo, segundo Foucault, “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, como as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT; 2008:133).

Diante dessa perspectiva, no comportamento *bullying* o corpo também recebe um papel fundamental para o sucesso ou fracasso da ação, pois é através deste que o *bullying* e o *cyberbullying* se concretizam. As ofensas e agressões geralmente permeiam o universo

⁴ FOUCAULT; 2008:133.

dos atributos físicos ou dos atributos étnicos, não deixando de lado também os de carácter psicológico, sexual e religioso. Nesse sentido, o corpo, além de ser o sujeito que pensa, passa ser também o objeto sobre quem se pensa, aquele que deve ser disciplinado, moldado para o bom funcionamento do Estado. Assim como ele é alvo dos ataques, é também o objeto do poder, ou seja, é através da coerção da vítima, do controle de seu corpo, que o *bully* se realiza enquanto autoridade.

Destaque-se, aqui, que a concepção foucaultiana de corpo vem sendo progressivamente alargada. Assim, Gilles Deleuze e Guattari, a partir dos escritos de Foucault, enfocam os efeitos dos agenciamentos da linguagem sobre o corpo, destacando que:

Os corpos têm uma idade, uma maturação, um envelhecimento; mas maioridade, aposentadoria, determinada categoria de idade, são transformações incorpóreas que se atribuem imediatamente aos corpos, nessa ou naquela sociedade. ‘Você não é mais criança [...]’: esse enunciado diz respeito a uma transformação incorpórea, mesmo que essa se refira aos corpos e se insira em suas ações e paixões. A transformação incorpórea é reconhecida por sua instantaneidade, por sua imediatez, pela simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que produz (DELEUZE; GUATTARI, 1997:19).

Nesta perspectiva, mesmo que o alvo do *bullying* ou do *cyberbullying* não sejam diretamente físicos, ou seja, não atentem contra algum aspecto do corpo biológico ou de um dado comportamento expresso diretamente através do corpo, reportando-se mais a aspectos cognitivos (quando, por exemplo, se menospreza alguém por uma suposta falta de inteligência) ou afetivos (detratando-se uma pessoa como “mal-amada”), tal prática não deixa de atingir a corporeidade daquele que foi afrontado, pois afeta sua maneira de relacionar-se com os demais grupos e pessoas, bem como sua forma de lidar consigo mesmo.

Todavia, essa autoridade não está dada e sendo o poder relacional, cabe ao agressor um constante policiamento de sua autoridade, sendo necessário, portanto, que as ofensas e agressões se perpetuem até que a vítima se adapte ao padrão desejável, ou que seja excluída daquele grupo social.

No livro “A ordem do discurso” (1996), Michel Foucault discute o papel das relações de poder, e afirma que este não é uma entidade a ser alcançada, mas está presente em todas as relações sociais, possuindo, dessa maneira, um carácter político. Nesse sentido, partindo de sua obra “Vigiar e Punir”, propõe que o poder, no século XVIII,

afasta-se da ideia de pertencer a um soberano e passa a ser representado na figura da norma, sendo legitimado, então, pelas instituições. Entretanto, para que o poder se mantenha, é preciso que táticas e estratégias sejam utilizadas a fim de que não ocorram os desvios. A utilização de ofensas, agressões e divulgação de material pejorativo nas redes sociais pelos *bullies*, podem ser vistos, portanto, como mecanismos de poder utilizados para que a hegemonia das classes dominantes se perpetue, não permitindo que novos saberes floresçam e se disseminem, promovendo a transformação da sociedade e implicando em um novo modelo de governar.

Nessa perspectiva, o *bully* toma para si a responsabilidade de manter a ordem preestabelecida, não permitindo que o outro, aquele que não se enquadra nos padrões de moda e beleza, por exemplo, se desenvolva dentro daquela sociedade e crie uma nova possibilidade de existência. Investido do papel de vigilante, os *bullies* acreditam que caberia à vigilância atuar sobre os corpos, adestrando-os de forma que estes, potencializem de forma positiva sua atuação na sociedade, não cometendo mais desvios.

O grande problema que se apresenta nos casos de *bullying* é que a força da repressão é muito maior do que a força da proibição e, segundo Michel Foucault,

[...] a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não peça só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função punir. (FOUCAULT; 1985:7-8)

Assim, a vítima, reconhecendo somente o caráter repressivo, aquele que não intenciona produzir nenhum saber, mas ao contrário, pretende aniquilar o conhecimento que não está previsto na norma, não reconhece a autoridade de seu agressor, fazendo com que essa relação violenta seja permeada por uma constante instabilidade em relação ao detentor do poder. Em contrapartida, o agressor intensifica sua ação sobre a vítima, uma vez que entende que não tem o controle da situação, fazendo com que o *bullying* se torne cada dia mais violento, numa tentativa de legitimação desse poder.

Nesse tipo de relação, o conceito de Panóptico surge, então, com grande relevância para o debate, pois, apesar de originalmente ter sido pensado como um projeto prisional real, hoje em dia, o Panoptismo pode ser considerado como um projeto político que, em certa medida, é bastante desejável pela população, dado o sucesso das redes sociais, por exemplo.

Assim, no capítulo III – Terceira Parte – de “Vigiar e Punir”, Michel Foucault descreve um dispositivo criado por Jeremy Bentham, no século XVIII, denominado Panóptico, que tinha como objetivo vigiar seus prisioneiros sem que estes pudessem, contudo, saber se encontravam-se realmente sob vigilância ou não. Tal dispositivo compunha-se de um projeto arquitetônico formado por uma construção circular de celas e uma torre central “vazada de várias janelas que se abrem sobre a face interna do anel” (FOUCAULT; 2008:165). Nestas celas, trancar-se-iam sujeitos indesejados na sociedade tais como “um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT; 2008:166), que ficariam sob a vigilância de quem estivesse na torre. A ideia principal do panóptico seria a de que, constantemente expostos e impossibilitados de saberem se haveria alguém, de fato, os vigiando e quem seria essa pessoa, tais prisioneiros não mais cometeriam desvios, receosos de serem punidos. Segundo Foucault,

[...] o dispositivo panóptico organiza unidades especiais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT; 2008:166),

ou seja, a eficiência do panóptico estaria na ideia de “ver sem ser visto”, proporcionando à torre ver tudo o que acontece dentro das celas sem que os prisioneiros tenham conhecimento da vigília ou não.

O Panoptismo seria um mecanismo utilizado pelo Estado como forma de manter o poder “visível” – pois o detento sempre teria a visão da torre que o vigia – e “inverificável” – visto que este nunca teria certeza de estar sendo vigiado. Nesse sentido, Foucault aponta que tal dispositivo possui grande importância para a manutenção da disciplina dentro de uma sociedade, pois automatiza e desindividualiza o poder, fazendo criar uma sujeição real do indivíduo através de uma relação fictícia de controle.

O Panóptico, segundo Foucault, é, portanto, um grande instrumento de governo, pois é adaptável a qualquer situação que se deseja controlar, tende a se difundir e se tornar uma medida generalizada – visto que não é excessivamente violento –, além de ser um

método excelente para a economia do Estado, uma vez que acaba fazendo com que os indivíduos passem a promover a vigilância sobre si e sobre o outro, sem a necessidade de intervenção da polícia.

Nos casos de *bullying* e *cyberbullying*, por exemplo, é perceptível a estreita relação existente entre tal comportamento e o modelo do Panoptismo. Fazendo uma analogia ao modelo criado por Bentham, é possível pensar que a vítima seria o indivíduo colocado na cela, aquele a quem se deve vigiar e punir, para que seus desvios sejam corrigidos, a fim de que este possa retornar ao convívio da sociedade sem causar mais “problemas”. Já os *bullies* seriam os agentes presentes na torre, capazes de manter seu domínio sobre seus prisioneiros, mas também passíveis de serem vigiados, pois, a torre é aberta à entrada de pessoas de fora, sendo assim alvo de possíveis vistorias por parte de seus superiores.

Transportando essa imagem para o debate que aqui se coloca, é interessante pensar que a ação do agressor, muito mais que apenas controlar e promover a punição da vítima, está também na manutenção de seu poder em relação aos demais jovens de seu grupo de convívio, uma vez que ele não deseja que “sua torre” seja tomada, passando, então, a ser punido e não mais agente punidor. A vítima, em contrapartida, acuada em “sua cela”, em seus desejos pessoais, passa a se retrair, a se isolar numa tentativa de não mais ser punida pelo fato de ser diferente. Essa relação é, extremamente perigosa, visto que tal isolamento, pode acabar levando a situações extremas, originando problemas de ordem emocional para o resto de suas vidas, se a situação não for tratada com a devida importância.

Segundo Gustavo Teixeira, os *bullies* são muito habilidosos socialmente, o que faz com consigam manipular facilmente alguns grupos de colegas e incentivar as ações violentas destes contra outros alunos. A prática do *bullying* e do *cyberbullying* seriam, portanto, a tentativa de manutenção de um *status* social através da submissão do outro e sua consequente ascensão como líder de um grupo. Para Teixeira

[...] os *bullies* se julgam superiores e, diferentemente do que acredita o senso comum, não possuem baixa autoestima, normalmente são muito autoconfiantes e podem ser considerados populares por muitos estudantes. São também mais habilidosos socialmente, isto é, mais comunicativos, mais falantes e mais extrovertidos [...]. Dessa forma, possuem um poder maior de liderança e são mais aptos para realizar a manipulação de alguns colegas contra outros, por exemplo (TEIXEIRA; 2011:32).

A tentativa de submeter uma vítima a um determinado padrão social sem respeitar suas características individuais pode ser considerada, portanto, como uma necessidade de apontar que determinadas posturas (as do agressor) são melhores que outras (as da vítima) e a habilidade social dos *bullies* faz com que suas formas de pensar a sociedade sejam mais facilmente disseminadas e difundidas por aqueles que os seguem.

O grande problema que se coloca é que o Panóptico, hoje, adquire um novo patamar de análise. Se antes ele era visto como um modelo prisional coercitivo, hoje, estando em um plano mais ideológico, ele se tornou desejável, e prova disso, é a efervescência de inúmeras de redes sociais. Dessa maneira, o sucesso pessoal hoje é medido em curtidas em fotos ou em comentários e não mais na valorização dos indivíduos como sujeitos detentores de uma personalidade própria e produtores de saberes diversificados. Há uma inundação de informações a cada clique do *mouse*, mas há pouca produção de conhecimento relevante. Nessa lógica de pensamento, aquele ou aquela que não possui um número considerável de seguidores é visto com um fracassado social, o que intensifica o desejo de se tornar cada vez mais visível aos olhos dos outros, ficando assim, amplamente exposto às ofensas e ameaças do *bullying* e do *cyberbullying*.

É preciso que haja um repensar desses padrões de vida impostos pela sociedade capitalista ocidental atual. A importância do diálogo familiar se mostra a cada dia mais fundamental para que essa *cultura de violência* seja transformada. Conversar com os filhos sobre os perigos da exposição excessiva na *internet* é fundamental para que eles entendam que toda informação pessoal (como divulgação de endereços, telefones, exibição de fotos em trajes íntimos, etc.) pode se tornar uma arma nas mãos dos agressores. Assim, faz-se necessário um constante diálogo para que haja um uso saudável da internet, sendo esta uma opção de lazer e informação e não lugar de opressão e ameaças.

Perceber uma possível mudança de comportamento da criança em relação à escola é também primordial para que o *bullying* seja diagnosticado precocemente e tratado, para que não ocorram danos graves à autoestima da criança e do adolescente vítima de tais agressões. Para além do diagnóstico de comportamentos agressivos, é imprescindível que os pais incentivem o respeito a outras culturas em casa, é preciso ter cuidado com os discursos que se pronunciam no ambiente escolar, pois as crianças e adolescentes se espelham em grande parte nos exemplos paternos, e promover discursos de ódio sobre qualquer grupo de minorias contribui para que as agressões na escola sejam frequentes.

Nesse ponto, a escola adquire caráter central nesse projeto, pois cabe aos educadores a iniciativa de apreciar as diferenças, de instigar seus alunos a compartilharem suas experiências de vida, de promover o respeito pela cultura do outro e aprender com ela, de incentivar o diálogo entre seus alunos. Somente a partir dessa mudança no modelo educacional será possível que os alunos, relacionando-se entre si, produzam um novo tipo conhecimento, pautado na valorização dos indivíduos como sujeitos de saber e no respeito mútuo, apontando os caminhos para a coexistência de várias culturas num mesmo espaço, sem que haja a submissão de uma em relação a outra, mas sim o desenvolvimento de ambas.

IV. O Interculturalismo como projeto de um modelo educacional verdadeiramente democrático

No final do século XVIII, o paradigma iluminista de racionalidade crítica, pautado na ciência, começou a sofrer uma grande transformação, dando lugar ao projeto de uma racionalidade cada dia mais instrumentalizada, burocratizada. Esse novo paradigma priorizava o atendimento de demandas e necessidades sistêmicas aplicadas ao coletivo, colocando de lado as necessidades de seus indivíduos em prol de um projeto de otimização do papel do Estado.

Com o apogeu da Revolução Industrial, no século XIX, tornou-se necessário um novo olhar sobre os indivíduos, principalmente sobre o proletariado. Era preciso que se criasse um novo modelo de governo – para Foucault, esse novo modelo seria a “Biopolítica” (FOUCAULT; 1999), isto é, técnicas de potencialização da vida para o aumento da produção dos indivíduos sociais –, pautado na visão de uma população massificada. O fundamental era a produtividade dos indivíduos, viabilizada através dos corpos docilizados, ou seja, economicamente vantajosos e politicamente úteis: “o poder intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou subpoder” (MACHADO Apud FOUCAULT, 1985).

Atingindo várias esferas sociais, econômicas e políticas, a expansão da racionalidade instrumental afetou também o ambiente escolar, influenciando fortemente o desenvolvimento da escola moderna em todos os seus domínios. Deste modo, a racionalidade instrumental pôde se desenvolver livremente, pois o controle do corpo e da burocracia em detrimento da liberdade e criatividade individuais estavam, a partir de então, legitimados pelo Estado.

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, após o período das Grandes Guerras, o paradigma de uma narrativa histórica única e glorificada foi sendo superado, na medida em que se passou a acreditar em uma vitória da democracia sobre os governos nacionalistas, possibilitando que

Os novos movimentos sociais, surgidos durante a década de 60 (na América Latina a partir da interrupção dos canais tradicionais de participação pela ditadura, e nos países de capitalismo desenvolvido do Ocidente, em função da crise do *Welfare State* e dos movimentos

culturais contestadores, como o dos estudantes), [demarcassem] a afirmação de uma identidade no espaço público que não mais se dá nos espaços tradicionais (partidos políticos, sindicatos, Estado), mas sim no espaço do cotidiano: no bairro, na rua, no campo. Os sujeitos participantes desses movimentos não mais [eram] vistos apenas como sujeitos participantes do processo produtivo, ou integrantes da classe social, mas sim como sujeitos que se definem por uma identidade que não guarda relação direta e necessária com este papel produtivo (mulheres, ambientalistas, negros, índios, moradores, aposentados). A afirmação desta identidade refletiu-se, inclusive, na própria forma de organização e atuação, muito diferente da estrutura hierárquica e institucional dos partidos e dos sindicatos, pois estimulava relações comunitárias e horizontais entre os que participavam nesses movimentos. (OLIVEIRA e SOUZA; 2011:123)

Assim, com a ascensão de políticas de identidade cultural, o princípio da igualdade, criado na Modernidade, começou a ser questionado, passando a evidenciar-se muito mais a importância das diferenças na construção de novas subjetividades em detrimento da massificação das identidades.

Nesse contexto, o multiculturalismo⁵ pôde florescer no cenário mundial perpassando todas as esferas da sociedade. Entendido como o reconhecimento da existência de várias culturas diferentes em uma mesma sociedade, um grande problema enfrentado pelos pesquisadores do termo é a polissemia que este adquire em suas interpretações. Assim Vera Maria Candau, em seu artigo “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença” propõe que haja três tipos principais de multiculturalismo: o assimilacionista, o diferencialista e o modelo interculturalista.

Para a autora, o modelo multicultural assimilacionista, seria aquele no qual todos podem e devem interagir entre si, desde que essa interação ocorra visando a incorporação das minorias à cultura dominante. Nesse sentido, afirma Candau, que

[...] não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como

⁵ Multiculturalismo ou pluralismo cultural, é uma designação que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente. (OLIVEIRA; SOUZA; 2011:121)

elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU; 2014:50)

Este tipo de multiculturalismo reforça a ideia de segregação, uma vez que inferioriza certos modelos culturais em prol da cultura predominante. Ao se analisar a aplicação deste modelo cultural no ambiente escolar, é possível perceber a sua ligação com o Panóptico de Foucault e a consequente legitimação da violência pela própria instituição escolar entre os grupos culturais nela presentes. Neste projeto multicultural, as diferenças das minorias só são creditadas se existe a possibilidade de assimilação da cultura dominante pelos seus indivíduos. Assim, aquele que não se adapta ao padrão desejável deve ser punido, para que se corrija e interaja dentro da sociedade hegemônica. Nesse ambiente de intolerância, o *bullying* se dissemina com grande facilidade, visto que todo o processo educacional é voltado para a eliminação da identidade cultural das comunidades menores.

Já no modelo multicultural diferencialista – ou monocultura plural – a violência também acaba por ser interiorizada pela sociedade, uma vez que há a produção de vazios culturais entre as comunidades identitárias. Segundo Vera Maria Candau, tal modelo

Propõe, então, colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. (CANDAU; 2014:50-51)

Com a valorização exacerbada das diferenças, as comunidades deixam de ser solidárias entre si, passando a tratarem-se como adversárias tanto no cenário social como político e econômico. Na escola, tal modelo também acaba legitimando a segregação e a violência entre os diversos grupos, inviabilizando um projeto de ensino-aprendizagem diversificado. No multiculturalismo diferencialista, a escola deveria apresentar conteúdos diferentes para cada um dos grupos que nela convivem, o que no modelo educacional em que vivemos, torna-se impossível, tendo em vista o número de alunos matriculados em

cada sala de aula. Além disso, apesar de valorizar a cultura de minorias, esse modelo acaba criando uma alienação em relação à cultura do outro, o que no caso do *bullying* e *cyberbullying* acaba sendo muito prejudicial, uma vez que não há o respeito pelas outras culturas, apenas a tolerância necessária ao convívio (nos melhores casos), que pode ser quebrada ao menor sentimento de ameaça de submissão a outro grupo.

Vera Maria Candau, propõe como saída para essa *cultura de violência* em que vivemos hoje em dia, o multiculturalismo intercultural, um modelo mais aberto, interativo e democrático. Segundo a autora, tal modelo é capaz de articular políticas de igualdade e identidade, valorizando-as ao mesmo tempo em que promove o respeito mútuo entre as diversas culturas. Assim apresenta como ideia principal, o pensar “a igualdade na diferença” (CANDAUI; 2014:49), ou seja, acredita que é preciso superar tanto a ideia de igualdade ampla e irrestrita entre os indivíduos, quanto a questão da desigualdade como barreira segregacionista entre culturas. Nesse sentido, o que Candau propõe é que haja a valorização das diferenças culturais entre as diversas comunidades identitárias, sem que uma precise submeter a outra para se realizar enquanto sociedade.

Segundo Candau, o interculturalismo “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (CANDAUI; 2014:51). Nesse sentido, afirma que vivendo em uma sociedade marcada por um intenso processo de hibridização cultural, as culturas não podem mais serem consideradas estáticas ou puras, pois

[...] sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAUI; 2014:51).

Assim como no cenário mundial, no ambiente escolar, tratar as identidades culturais em seus estados puros, implica em desvalorizar as trajetórias históricas e culturais pelas quais cada comunidade em interação na escola teve que passar para se apresentar nos moldes atuais. É preciso que haja uma transformação no paradigma educacional, com o intuito de promover “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI; 2014:52).

O interculturalismo apresenta-se, então, como o modelo de educação multicultural mais propício e mais eficaz para que a diminuição progressiva da violência escolar. Ao tratar as diferenças e os “diferentes” – que são vistos, atualmente, pela cultura dominante como *desvio* – com respeito, entendendo que estes também são produtores de saberes, a intolerância à figura do “outro” torna-se passível de recuar, até que estes, percebendo-se em patamares de igualdade perante a sociedade, entendam que suas diferenças culturais não se opõem, mas pelo contrário, que podem dialogar entre si e produzir novas formas de conhecimento sem que uma seja subjugada pela outra.

V. O Multiculturalismo e as Leis de Diretrizes Bases no Brasil (de 1961 a 1996)

Em uma retrospectiva do caminho traçado pelo sistema educacional brasileiro a partir da segunda metade do século XX, é possível apontar uma tríplice função da escola e a constante legitimação da violência através das Leis de Diretrizes e Bases, bem como relacioná-los aos modelos multiculturais anteriormente citados.

Nos anos 1960, por exemplo, com a ampliação da educação básica aos setores populacionais, previstos pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, a escola pretendia promover a inclusão pela via da conscientização, ou seja, de acordo com seu artigo primeiro, era fundamental que os alunos compreendessem seus direitos e deveres enquanto cidadãos, para o fortalecimento da unidade nacional e consequente desenvolvimento tecnológico do país. Nesse período, o princípio da igualdade entre os povos era fortemente difundido, entretanto, a ideia norteadora do modelo educacional era o multiculturalismo assimilacionista, que buscava agregar os indivíduos das classes minoritárias no padrão dominante, sem que estes pudessem expor suas subjetividades durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freitas e Biccás,

[...] a escola que não atendia a todos os alunos acabava não cumprindo sua função fundamental que seria a de ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro. Além disso, por ser caráter propedêutico e seletivo associado a uma grande desorganização, deixava também de considerar as especificidades e as diferenças individuais dos alunos, transformando-os em “incapazes”, “reprovados” e, consequentemente, em “excluídos”. (FREITAS & BICCAS; 2009:186)

Este modelo educacional vigorou no Brasil durante a ditadura militar e criou o estereótipo de que a falha no processo de aprendizagem era uma responsabilidade única e exclusiva do aluno, não respeitando as suas dificuldades e subjetividades, ignorando, dessa maneira, também suas particularidades culturais. Propondo a ideia de um saber único a ser alcançado por todos, quem não conseguia concluir seus estudos era visto como fracassado social. Assim, a sociedade continuava excludente, visto que a função social da escola era a formação de uma elite através do reconhecimento social do sucesso escolar. A violência continuava sendo disseminada e assimilada pela sociedade, uma vez que aqueles que não possuíam a formação escolar não deveriam ser tratados como sujeitos ativos dentro da sociedade.

De acordo com Freitas e Biccas, a partir da década de 1960, “um crescente contínuo e poderoso processo de ‘desumanização’ das relações sociais ganhou visibilidade e surtiu efeitos tão duradouros quanto destrutivos” (FREITAS & BICCAS; 2009:273). Nesse sentido, Foucault aponta, em seus trabalhos, principalmente na obra “Vigiar e Punir”, como o corpo foi se transformando em máquina na visão do Estado. De acordo com este autor, nas sociedades medievais, a punição se dava através do suplício do corpo, do flagelo. Entretanto, com a ascensão da ideia de vigiar como meio de exercer o poder, o Estado moderno capitalista fez com que houvesse um repensar dessa prática, uma vez que o corpo machucado, deficiente, não é um corpo produtivo. Assim, a ideia de solidão como punição, a eminência do isolamento, da restrição do convívio social tornaram-se importantes mecanismos de poder para a manutenção do Estado na medida em que os “corpos dóceis”, “adestrados”, já haviam interiorizado a ideia de produtividade e de utilidade em seu cotidiano.

Nesse sentido, os autores de “História Social da Educação no Brasil (1926-1996)”, propõem que algumas ideias foram fundamentais para que as interações sociais fossem reduzidas à dimensão da produtividade econômica (FREITAS & BICCAS; 2009:273). Apontam como a mais importante delas, a Teoria do Capital Humano, desenvolvida pelo economista Theodore Schultz, na década de 1950, que buscava explicar a importância do “fator humano” na produção. De acordo com Schultz, o trabalho qualificado através de uma formação educacional era um dos mais importantes fatores para o aumento da produtividade, o que em termos econômicos, possibilitaria ao mercado pós-guerra se reestruturar. Todavia, ao ser aplicada no campo educacional, tal teoria acabou gerando uma concepção educacional que não valorizava as subjetividades dos grupos de indivíduos. Conhecido como “educação tecnicista”, esse modelo promoveu uma ideia individualista de valorização dos indivíduos, voltada apenas para o mercado de trabalho, criando assim vazios entre as relações interpessoais, transformando a educação e o trabalho em meros fatores da produção capitalista.

Em um mundo ainda fragilizado pelo fim da II Grande Guerra e em constante tensão devido à Guerra Fria, o modelo neoliberalista criado por Schultz ganhou grande centralidade e aderência por parte de vários países no mundo, sobretudo, quando, em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia por sua teoria, coroando o sucesso do seu modelo.

Já em 1971, no auge do período ditatorial no Brasil – quando houve um grande incentivo à industrialização através do “Milagre Econômico” – e na efervescência de

ideias neoliberais pelo mundo, uma nova LDB (Lei 5.692/71) foi sancionada, objetivando uma educação “tecnicista”, de acordo com os seguintes termos

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (LEI 5.692; 1971:1)

Pautado em uma racionalidade instrumentalizada, tal modelo propunha como função social da escola a formação de mão-de-obra. Nesse período, por exemplo, a educação era tecnológica e profissionalizante, voltada para o mercado de trabalho, deixando de lado a preocupação com os sentimentos, as memórias e subjetividades de seus alunos.

Com a implementação da nova LDB, um novo modelo de segregação foi sendo disseminado na sociedade brasileira, pois, com a universalização do acesso à escola, não havia mais a garantia de emprego pela qualificação escolar e, paradoxalmente, os indivíduos que tinham valor diante dos seus pares eram somente aqueles que possuíam um bom emprego. Tal modelo, assim como o anterior, continuava a promover a exclusão dentro do ambiente escolar, e também no convívio social, pois, o valor econômico dos indivíduos, a cada dia se tornava mais importante que os seus valores culturais e subjetividades. Deste modo, a falta de perspectiva levou a uma descrença do papel da escola enquanto formadora de identidades culturais.

Para agravar a situação, a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica (art. 7º, da supracitada lei) acentuou esse cenário de exclusão de algumas identidades culturais, pois, tinha como objetivo a potencialização desse projeto político e educacional voltado para o “adestramento” de seus indivíduos, para a subserviência dos indivíduos em relação ao Estado, transformando-os em “súditos” e não em sujeitos “participantes”.

As aulas tinham como objetivo ensinar aos cidadãos a importância do Estado, a forma como deveriam se portar dentro da sociedade, a importância de obedecer as leis e, assim, acabava minando o desenvolvimento da emancipação intelectual desses indivíduos, visto que lhes podava a oportunidade de pensar por si próprios, fazendo-os acreditar que questionar o poder do Estado não era correto, perpetuando, dessa maneira, um modelo social e político bastante opressor.

Nos anos 1980, com o movimento pela redemocratização, um novo pensamento começou a ser introduzido no ambiente escolar: a inclusão pela via da pluralidade, ou

como já anteriormente citado, inclusão através do multiculturalismo diferencialista. Defendido no plano ético pelo ideal de tolerância, tal modelo não valorizava a interação entre as comunidades identitárias presentes no ambiente escolar, podendo ser visto, nesta análise, como um produtor de solidão, perpetuando a segregação e, conseqüentemente, a violência, quando algum indivíduo não se enquadrava em algum grupo ou tribo.

Somente a partir dos anos 1990, a questão da subjetividade dos alunos, começou a ser discutida. Entretanto, ainda não era vista como um fator crucial de debate em relação ao currículo escolar, prevalecendo, dessa maneira, uma cultura hegemônica, não criando uma afinidade identitária real entre os alunos. No calor dos debates sobre o novo papel da escola, a LDB de 1996 (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi sancionada sob a premissa de que

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, a educação não mais possuía como papel primordial a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas sim a formação e o desenvolvimento de sua subjetividade dentro da sociedade brasileira a fim de que ele se tornasse um sujeito crítico, produtor de saberes e não mero reproduzidor de conhecimento.

Pautada na abordagem intercultural, esse modelo educacional apoia a tolerância entre os grupos culturais. Entretanto, avança no debate, defendendo o diálogo entre eles, para a construção de uma cultura sempre dinâmica, em transformação. O fator norteador desse projeto de ensino é a ideia de que os saberes estão sempre em diálogo, levando à ideia de que, dessa maneira, a construção de um estereótipo definidor das qualidades subjetivas dos indivíduos seria inviável e, por isso, a violência e a segregação escolares não teriam base cultural ou espaço para acontecerem dentro do cenário escolar.

Apesar de combatida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a questão da violência no ambiente escolar ultrapassa o campo do teórico e a cada dia se intensifica entre os alunos de todas as escolas, tanto públicas quanto privadas.

A escola brasileira atual ainda está muito relacionada ao modelo educacional proposto pelas Leis 4.024/61 e 5.692/71, ainda que tenham sido substituídas pela Lei 9.394/96. O projeto educacional atual ainda pauta-se, em grande medida na uma racionalidade instrumental, tão difundida no século passado, no uso de demandas

sistêmicas e coletivas para a formação do conhecimento. As escolas não possuem a estrutura necessária para o pleno desenvolvimento do projeto intercultural.

A carga horária é muito restrita e o imperativo conteudista acaba fazendo o desenvolvimento das individualidades dos alunos ficar para segundo ou terceiro plano. Para que o modelo intercultural seja realmente utilizado pelas escolas, visando o fim da discriminação e da violência é preciso que haja um repensar da figura do professor e da instituição escolar, priorizando o ensino voltado para os direitos humanos, preocupado com o desenvolvimento das subjetividades dos diversos grupos culturais presentes no espaço escolar, com o respeito e o diálogo mútuo.

VI. O papel do Ensino de História no combate ao Bullying

Com o advento dos nacionalismos e a implementação cada vez mais forte de uma racionalidade instrumentalizada, todos os setores da sociedade começaram a se modificar. No ambiente escolar não foi diferente. Voltado para a produtividade humana, era necessário que os indivíduos ingressantes nas escolas adquirissem certo tipo de conteúdo que possibilitasse sua inserção no mundo profissional nos moldes desejáveis pela sociedade. Assim, nas palavras de Foucault, era imprescindível que os sujeitos se tornassem “dóceis” – pois não deveriam questionar a atuação do Estado – e “úteis” – visto que deveriam se adestrar para se tornarem cada vez mais produtivos.

Nesse contexto histórico, o nacionalismo começou ser a cada dia mais estimulado entre a população, para criar um efetivo sentimento de pertencimento a um determinado país (grupo) e distanciar-se de tudo aquilo que não fosse entendido como pertencente a um determinado modelo cultural, político, econômico e social. No ambiente escolar, tornou-se fundamental que o ensino de história fosse colocado a serviço do Estado, atuando em prol da construção desse sentimento nacionalista. Segundo Christian Laille,

[...] houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada (LAILLE; 1999:126).

Após a II Grande Guerra, o paradigma de um modelo de ensino de história voltado para os grandes feitos da nação acabou sendo substituído pelo paradigma democrático, uma vez que o modelo nacionalista tinha se provado bastante problemático, devido à exacerbação das diferenças entre os povos, inculcando-lhes a ideia de que eram inimigos e não apenas sociedades diferentes.

Sob a perspectiva de que os cidadãos, naquele momento, deixavam de ser súditos para serem sujeitos participantes da construção do Estado e da sociedade, o ensino de história também começou a se reestruturar. Como já visto anteriormente, modelos multiculturais floresceram na segunda metade do século XX, graças à essa mudança de

pensamento, possibilitando que os modelos programáticos da disciplina histórica começassem a ser repensados, para que primassem pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico dos seus alunos em detrimento da formação de sujeitos subservientes ao Estado.

Todavia, tal modelo ainda que tenha sido o princípio de norteador de grande parte dos programas de história do mundo, apresenta-se como um grande paradoxo para os educadores de hoje e de ontem, pois, como aponta Laville, em seu artigo “A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História” (1999), apesar de apresentarem a autonomia dos seres como ponto crucial para ensino de História, o que se vê até hoje é uma forte presença do programa nacionalista, que preza pelo ensino de determinados conteúdos, a fim de moldar consciências e não de proporcionar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

O grande problema desse modelo de ensino de história é que ele, através de seu “conteudismo”, visa unicamente à manutenção de uma determinada tradição: a tradição dos vencedores, daqueles que escreveram a história conforme suas vitórias, não deixando abertura para que outras camadas sociais menos privilegiadas – como os negros, os homossexuais ou as mulheres, por exemplo – possam relatar suas próprias histórias e conquistas.

Nesse sentido, a história torna-se objeto fundamental para a aquisição e manutenção do poder de acordo com o pensamento foucaultiano, pois, através da disciplina histórica nacionalista, selecionar-se-iam os fatos desejados pela cultura dominante para o ensino nas escolas, criando uma memória coletiva desejável pelo grupo detentor do poder, em que somente a sua visão histórica seria a verdadeira, enquanto as outras comunidades culturais deveriam assimilá-la e se integrar à sociedade dominante. Tendo em vista tal perspectiva, a abertura da História para a história social dos negros, mulheres, imigrantes, gays, etc., seria, então, uma ameaça à hegemonia da história dos grandes heróis nacionais, colocando em risco a civilização ocidental branca e cristã (LAVILLE; 1999:128) e, por isso, deveria ser contida.

Laville, então, nos lança um questionamento: a história serve para criar um sujeito autônomo ou para moldar consciências? A partir desse questionamento, o professor deve se posicionar, questionar o seu papel de educador e a partir daí, promover a transformação do currículo escolar.

Obviamente, essa mudança não ocorrerá instantaneamente. Entretanto, é preciso perceber que ao se colocar como um educador que prioriza o modelo nacionalista

de ensino, valorizando somente os acontecimentos históricos sem, contudo, preocupar-se em interagir com o universo de vida de seus alunos, o projeto de desenvolvimento intelectual dessas crianças e adolescentes fica fortemente comprometido.

Nesse sentido, é preciso perceber que a exaltação de uma determinada cultura e a conseqüente desvalorização das demais, gera um clima de tensão entre os diversos sujeitos dentro do ambiente escolar. A violência, legitimada pelo ambiente escolar – e nesse ponto, pelo próprio ensino de história – deixa de se preocupar com o processo de aprendizagem, com os indivíduos e suas relações, e volta-se apenas para o objeto a ser ensinado para a manutenção do poder de um certo grupo.

Nos casos de *bullying*, por exemplo, a valorização da cultura dominante em detrimento das demais culturas existentes é extremamente prejudicial para que os atos de violência sejam abandonados. Como já visto, os *bullies* visam a manutenção de seu poder, de sua hegemonia, através da violência e da humilhação daqueles que não se apresentam nos parâmetros desejados pela sociedade. Em contrapartida, há nas vítimas um desejo de conviver com os demais sem que as suas características individuais sejam vistas como uma ameaça – fazendo com que não denunciem as agressões e humilhações com medo de que estas sejam intensificadas e eles, definitivamente sejam excluídos do grupo. Porém, se não há a mediação entre esses indivíduos, se não há uma figura atuante (no caso do ambiente escolar, o professor) que transforme essa visão maniqueísta de cultura boa e cultura má, não é possível que haja o verdadeiro desenvolvimento intelectual e interpessoal dos alunos.

Em um modelo de educação intercultural, o projeto para a autonomia do sujeito, visado pelos novos programas de história, apresenta-se como uma possibilidade para que as diversas culturas convivam em um mesmo ambiente, interagindo, criando novas possibilidades de existência. Entretanto, o debate se torna muito genérico e teórico, se não buscamos apontar medidas possíveis para contornar tal situação.

Um caminho sugerido para o Ensino de História seria a utilização dos testemunhos como objetos de análise, como documentação histórica possuidora de conteúdos, saberes e sentimentos deixados de lado pela historiografia oficial. O testemunho não consiste, propriamente, em um gênero discursivo próprio, tratando-se de uma operação de escrita indissociável da relação e do compromisso com o real. Esta associação emerge com força no século XX, por ser este marcado por inúmeras catástrofes sócio-políticas. Nesse mesmo sentido, o real do testemunho é diferente da realidade pressuposta pelo romance realista e naturalista: ele é compreendido na chave

freudiana do trauma (uma ferida que não fecha), de um evento que justamente resiste à representação. (SELIGMANN-SILVA; 2003:373) A literatura de testemunho, portanto, mostra-se imbricada ao dilema da violência, do autoritarismo, da exclusão social e das inúmeras formas de ameaça à vida e, em desdobramento, é por vezes elaborada em afinidade aos movimentos de resistência (GINZBURG, 2011).

Sugere-se que a introdução do testemunho nas aulas de história revelar-se-ia como uma prática pedagógica importantíssima para que o modelo intercultural de educação pudesse se desenvolver de uma forma mais ampla, uma vez que esses relatos evidenciam a historicidade do presente, ou seja, ao tomar conhecimento das histórias de alguns sujeitos em determinados períodos, os alunos podem perceber que, assim como aqueles a quem estão conhecendo através do testemunho, eles também são agentes históricos e que suas ações também promovem consequências tanto no presente quanto no futuro.

Tal procedimento se colocaria pra nós, educadores, como um primeiro passo para a implantação efetiva do modelo intercultural. Ao introduzir nos alunos esse sentimento de responsabilidade histórica, acredito que abrir-se-ia um precedente para que eles se abram a uma iniciativa de conhecer as várias perspectivas de uma história, o que em seu próprio cotidiano, traria uma abertura para o diálogo de respeito, o desejo de conhecer o outro e não de subjugar-lo.

O uso do testemunho em sala de aula materializa a importância dada ao conhecimento dos fatos traumáticos da história. Por exemplo, ao levar o famoso testemunho de Anne Frank para a sala de aula, o professor é capaz de sair dos dados “frios”, abstratos, da II Grande Guerra, mostrando como a vida dos judeus era difícil durante aquele período, fazendo com que os alunos deixem de ver aquelas pessoas como meras estatísticas e passando a serem, aos olhos dos alunos, seres humanos reais, que sonhavam, que tinham desejos próprios e que não puderam se realizar enquanto indivíduos porque havia uma política de Estado que os considerava uma ameaça à sociedade alemã. Os alunos, ao identificarem-se com esses testemunhos, abrem-se à possibilidade de uma relação de empatia com a testemunha, com aquele fato histórico, que os faz criar uma nova forma pensar a história.

Nos casos de *bullying* e *cyberbullying*, tal método também pode ser utilizado se alguém, vítima de tal violência escolar, se prontificar a falar para a turma ou, sabendo a dificuldade que essas pessoas possuem em relatar tais humilhações, o professor levar relatos anônimos ou casos que saíram na mídia, para mostrar aos alunos que tal

comportamento não é sadio e que deve ser repensado por aqueles que o praticam, para que deixe de existir.

O testemunho seria, portanto, uma forma de comunicação entre os agentes históricos do passado e do presente. Nadine Fink afirma que

[...] a força da narrativa e a emoção que ela contém são geralmente consideradas uma forma de assegurar a melhor transmissão do passado pelo acesso à sua dimensão humana e de favorecer, assim, a aprendizagem dos alunos. Os testemunhos respondem também à finalidade educativa de prevenir, para as novas gerações, a repetição de atos de desumanidade semelhantes àqueles evocados pelas testemunhas (FINK; 2008:162).

Há, pois, um didatismo intrínseco na utilização do testemunho. Através dos relatos desses sujeitos históricos, há uma tentativa de manter o passado vivo, bem como, o intuito de se prevenir as barbáries do futuro porque, ao fim e ao cabo, nesse modelo educativo, promove-se uma desnaturalização da história ensinada, uma tentativa de mostrar que, a história escrita é também uma escolha de quem a escreveu, atravessada de questões ideológicas e identitárias (FINK; 2008:161). Ao apresentar o testemunho como fonte histórica, apresenta-se ao educador uma alternativa para a saída do modelo “conteudista” – que ainda se preocupa em moldar consciências e não promover oportunidades de emancipação intelectual dos indivíduos –, uma vez que interpõe diversas perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, possibilitando ao aluno um processo dialético, de contrapor as várias visões, e assim, através de suas próprias conclusões, formar um conhecimento acerca do que lhe foi exposto, deixando de lado uma visão de mera absorção de informações passadas pelo professor durante o período escolar.

Nesse sentido, como ressalta Fink, é possível concluir que a utilização da história oral e dos testemunhos escritos em sala de aula oferecem ao aluno uma oportunidade de adentrar aos conteúdos da disciplina histórica pelo sentimento da empatia, ou seja, ao trazer relatos de sujeitos históricos não narrados pela história ensinada, abre-se ao aluno a possibilidade de interação, de identificação com aquelas pessoas, sentimento este que fica, em certa medida, impossibilitado de se realizar quando lidamos com a generalidade da historiografia oficial. Além dessa empatia, o testemunho apresenta também a complexidade das realidades em discussão e, assim, o aluno pode confrontá-las com as interpretações que lhes são apresentadas.

Nessa perspectiva educacional, o papel do educador transforma-se. Ele deixa de ser a entidade possuidora do conhecimento, o transmissor do conhecimento nacionalista, responsável por inserir nos alunos um modelo desejável de consciência e passa a ter como responsabilidade fazer a contextualização histórica dos fatos, possibilitando o verdadeiro desenvolvimento intelectual de seus alunos.

Com a utilização desse tipo de relato, “o passado de torna um ambiente no seio do qual indivíduos fizeram escolhas que tiveram, ou não, repercussões no presente” (FINK; 2008:169). Nesse sentido, as diferentes possibilidades do porvir se apresentam para os alunos, fazendo-os perceber que, assim como as testemunhas optaram por realizar ou não certos feitos, eles também possuem opções de ações no presente, bem como, começam a perceber que a essas escolhas serão acarretadas consequências que serão de sua responsabilidade.

O testemunho, é, destarte, uma forma de humanização do passado. Entretanto, é preciso que haja uma certa preocupação do educador no confronto entre o testemunho e a história ensinada, pois, apesar de levar o aluno ao entendimento de que a história é feita com agentes reais, pessoas de “carne e osso”, o sentimento de empatia pode acabar fazendo com que os alunos acreditem que a historicização e o pensamento crítico em relação ao testemunho sejam um desrespeito à memória da testemunha.

Outro fator muito importante a ser ressaltado dentro da sala de aula é a existência do testemunho como uma reconstrução do passado a partir da vivência de alguém, não devendo este ser tomado, portanto, como a única história possível ou verdadeira. É preciso deixar claro para os alunos que as experiências das testemunhas são pautadas em uma memória individual, que pode estar relacionada à memória coletiva da sua comunidade, mas que não, necessariamente, estaria fidedigna à realidade do passado:

Nesse sentido, uma ampliação do conceito de testemunha se torna necessária: a testemunha não é apenas aquele que viu com os próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras revezem a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, nessa retomada reflexiva do passado, pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, inventar o presente (GAGNEBIN; 2004: 91).

Tendo em vista tal precedente, é fundamental apontar que existe em todo testemunho uma fragilidade e uma relatividade em relação à história ensinada, que não devem ser ignoradas, com o risco de se colocar em xeque o valor de racionalização desse

aparato educativo. Sendo os relatos históricos orientados pelos questionamentos contemporâneos de quem os pronuncia – em certa medida, até mesmo hierarquizados –, cabe ao educador mostrar que, esse não distanciamento do objeto pode tornar o testemunho menos crítico, mais emotivo, o que pode fazer com que as visões da realidade se turvem. Todavia, tal procedimento não deve ser visto como um empecilho para a utilização do testemunho no ensino de história, pois, sendo a história relativa e tão fortemente marcada por questões identitárias, desvalorizar um aparato tão importante pode fazer com que caiamos no dilema proposto por Laville: no intuito de promover um ensino mais amplo, um modelo que estamos denominando intercultural, estaríamos reafirmando a função nacionalista de criar “cidadãos-súditos” e não “cidadãos-participantes” (LAVILLE; 1999;126).

Nesse sentido, afirma Fink que

é preciso então ajudar os alunos a restituir o presente e a incerteza do passado, afastá-los de uma percepção linear e determinista de um passado no qual tudo teria sido decidido de antemão. Implica, também, insistir no fato de que a verdade não existe como absoluto, que ela sempre é interpretação em função de diferentes questões cujas respostas podem variar (FINK; 2008:173)

Os testemunhos possibilitam, portanto, a interação com uma memória individual, bem como a transmissão de uma memória coletiva, criando a possibilidade de participação e construção de uma identidade entre esses alunos. Quando o grupo se abre a esse tipo de conhecimento, surge a oportunidade de se investir, não apenas na tolerância entre os diferentes grupos culturais, mas sim no diálogo, na interação e na criação de uma empatia entre essas visões de mundo tão diferentes, possibilitando que a violência escolar, e principalmente o *bullying*, possa ter fim.

A utilização do testemunho, dentro da sala de aula, como material didático e não como mero exemplo histórico, é capaz de gerar nos alunos uma sensibilidade que se traduz no sentimento que denominamos anteriormente de “empatia”. Essa capacidade de se identificar no sofrimento de outra pessoa, de compreendê-la emocionalmente, poderá apresentar-se como a saída para se colocar fim nessa *cultura de violência* em que vivemos, pois, ao apresentar os testemunhos e incentivar a racionalização e o pensamento crítico, esse sentimento de identificação com o outro, é capaz de extrapolar o material didático, aventando-nos a possibilidade da criação de uma nova cultura política e social, mais humanizada, voltada para os direitos humanos, ao respeito ao próximo e suas particularidades.

Por fim, é importante ressaltar a importância do ensino de história nessa constituição de uma educação intercultural, pois, sendo uma disciplina fortemente marcada por questões ideológicas e identitárias, o papel do professor, enquanto mediador das relações humanas entre seus alunos, dentro do ambiente escolar, se potencializa. É preciso muita atenção ao proferir certos pensamentos entre mentes em formação, pois, não possuindo uma emancipação de fato, os alunos podem interiorizar certos discursos de ódio e intolerância e propagá-los, colocando em risco o projeto intercultural.

VII. *Considerações finais*

Após a análise dos temas acima, torna-se impossível ficar indiferente ao problema do *bullying* e do *cyberbullying* entre crianças e adolescentes. A violência entre os alunos vem se tornando um problema que assume proporções alarmantes, uma vez que além do aumento de sua incidência, outros fatores apresentam-se como agravantes, tais como a intensidade dos ataques e o seu aparecimento entre faixas etárias cada vez menores.

Desencadeia-se, assim, um processo no qual os alunos incluídos no fenômeno do *bullying* – tanto as vítimas quanto os agressores – passam a viver uma realidade em que a preocupação maior gira em torno de se defender e/ou atacar o próximo, bem como na tentativa de manter seu espaço individual e legítimo dentro da escola. O foco deixa de ser o processo de ensino-aprendizagem, a construção de um sujeito crítico e emancipado, e passa a ser a tentativa de não sucumbir aos ataques dos outros alunos. A vítima passa, então, a se isolar dos demais colegas, tornando-se um aluno retraído, distante, prejudicado em suas possibilidades de se autonomizar. Também para o agressor, há um distanciamento desse processo emancipatório, uma vez que seu único interesse é a manutenção de seu poder dentro do universo escolar.

Nesse sentido, é possível entender porque tais comportamentos agressivos visam grupos com características específicas, como atributos físicos, de orientação sexual, etnias, dentre outros, pois o grupo de agressores busca impor sua força através da aparente fragilidade de algum aluno, que talvez por se sentir realmente frágil ou por não saber contornar e se defender da situação que se apresenta, acaba por entrar nesse processo e interiorizá-lo, intensificando a ação coercitiva do grupo agressor, assim como afirma, Gustavo Teixeira em “Manual Antibullying – para alunos, pais e professores” (2008), quando propõe que exista, nos agressores, “um desejo de domínio dos outros alunos, uma necessidade de poder e afirmação através da violência, física, verbal ou moral” (TEIXEIRA, 2008:33).

Com base em tal análise, o espaço escolar e a ação de *bullying* podem ser tidos como “micropoderes” operantes no cotidiano, pois, “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto (...) comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2003:155). O Panóptico se reafirma, portanto, cada vez mais, na medida em que a vigilância e a punição passam a ser mecanismos para o exercício do poder. A possibilidade de isolamento do grupo social

acaba gerando um sentimento de insegurança, de culpa, que faz com que a vítima assimile e interiorize as ofensas, aniquilando a sua autoestima e subjetividade.

Cabe destacar, porém, que, assim como aventado por Foucault, os sujeitos não se limitam a tais conformações, reproduzindo-as, mas podem tornar-se até mesmo protagonistas na reelaboração de seus sentidos, uma vez que o poder não tem somente uma noção negativa ou proibidora. Para ele, se o poder fosse exclusivamente repressivo, ele não seria aceito e apropriado pela sociedade.

Nesse ponto, Paulo Freire apresenta-se como uma referência importante para se pensar o papel do docente e da escola nesse novo cenário que se apresenta, uma vez que sua reflexão afirma que os indivíduos, inclusive em situação de opressão, podem pensar as limitações em que se encontram, de forma crítica (e comunitária) e, com isso, virem a tentar superá-la. Daí advém a grande afinidade entre Paulo Freire e a proposta de educação para os direitos humanos, pois, segundo o autor de “Pedagogia da Autonomia” (1996)

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996:76-77)

Quando aponta-se o Interculturalismo como solução possível para o fim da *cultura de violência* em que estamos inseridos, sugere-se que tal proposta educativa seja tão importante porque visa reconhecer as diferenças e valorizá-las, criando um espaço propício ao aprendizado e desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos. Para tanto, entende-se que o papel da instituição escolar é, atualmente, muito mais abrangente do que ser meramente um lugar de transmissão do conhecimento – visto que ela é a principal responsável pela socialização da criança, bem como o ambiente de convívio mais importante após o familiar. Dessa forma, é fundamental que seja estimulada no aluno sua capacidade de questionamento das injustiças perpetradas e dos sofrimentos daí decorrentes, pois é somente através dessa emancipação do pensamento que haverá a possibilidade de uma convivência que preze pelo respeito e interação entre as mais diferentes culturas.

Sugere-se, ainda, caber ao ensino de História um desempenho central nesse processo educacional, já que através de uma abordagem histórica voltada para os direitos humanos, mostra-se possível suscitar a valorização das diferenças e a promoção da interação entre elas. A utilização dos testemunhos escritos e dos relatos produzidos pela história oral apresenta-se como um excelente aparato pedagógico para a promoção da empatia entre os diversos grupos sociais, criando uma relação de identidade com o outro, ainda que este se vista de forma diferente, ou tenha características físicas ou psicológicas destoantes do resto do seu grupo de convívio dentro da escola.

Não se pode negar a existência das desigualdades entre os indivíduos e entre sociedades; entretanto, o ambiente escolar deve primar por transmitir valores que permitam a convivência desses diferentes grupos sem que comportamentos agressivos como o *bullying* surjam e se disseminem entre esses alunos. É preciso que o saber histórico não esteja mais pautado em um enfoque civilizatório universalizante, vigente no século XIX e em várias décadas do século XX, o qual preconizava, paradoxalmente, a igualdade da razão e a hierarquia cultural entre os povos. Pelo contrário, a história ensinada deve salientar a historicidade das sociedades e dos sujeitos, com ênfase na variedade cultural presente no ambiente escolar, almejando transformar as memórias e subjetividades do aluno em um ponto de debate e interação entre culturas, com base no respeito mútuo. Visa-se, desta forma, eliminar, ou ao menos minimizar, a possibilidade de que a intolerância se perpetue entre os alunos e o *bullying* aconteça.

Contudo, para que a educação, e particularmente o ensino de história, possam operar de forma reflexiva e transformante sobre o *bullying*, faz-se necessário, antes mesmo de uma abordagem sobre os direitos humanos, que haja uma contextualização das motivações político-culturais do *bullying* na modernidade. Afinal, como indicam Deborah Cristina Antunes e Antônio Álvaro Soares Zuin, no artigo “Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação” (2008)

[...] o que atualmente tem sido denominado *bullying* é um fenômeno há muito conhecido pela humanidade, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos [...] defendendo essa hipótese de que se trata, novamente ou ainda neste momento histórico, do preconceito existente em sociedades e culturas pretensamente democráticas, mas na realidade autoritárias [...] (ANTUNES & ZUIN; 2008;36-37)

Verifica-se, portanto, que as práticas contemporâneas do *bullying* encontram-se associadas ao fortalecimento de uma racionalidade técnica, instrumental, diretamente

vinculada ao processo de industrialização (produção e consumo em massa). O sujeito emergente na modernidade deve constituir-se de uma forma produtiva e rentável, ou não tem valor. Nesse sentido, ao historicizar o *bullying* através de suas relações culturais pode-se perceber que

[...] as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAU; 2014:51)

Uma educação voltada para os direitos humanos, baseada no interculturalismo, seria, destarte, uma forma de se assumir a importância de cada grupo cultural para a construção da sociedade moderna. Como afirma Vera Maria Candau,

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU; 2014:52)

Somente valorizando as subjetividades presentes no ambiente escolar será possível que o “desvio” deixe de ser visto como um erro e passe a ser visto como uma diferença, detentora de uma identidade própria e capaz de produzir novos saberes.

Por fim, torna-se imperativo que se perceba que o combate ao *bullying* não é unilateral. É fundamental que a escola e a família trabalhem em conjunto para que esse tipo de comportamento violento tenha fim. Entretanto, quando há uma carência familiar em relação ao respeito à subjetividade e desejos do outro, cabe à escola garantir o direito à divergência, ou seja, ainda que os alunos tragam visões intolerantes do ambiente familiar, a escola deve ser capaz de transformar e ressignificar essa visão, para que a visão do Panoptismo que rege o *bullying*, por exemplo, não se perpetue de forma tão agressiva e atomizadora das individualidades culturais existentes na sociedade.

VIII. Referências Bibliográficas

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. “Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação”. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004>. Último acesso em: 20 de outubro de 2014, às 12:12h.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX & SIRINELLI (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

CANDAU, Vera Maria. “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37, jan/abr, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Último acesso em: 09 de outubro de 2014, às 20:21h.

_____. “Direitos humanos, violência e cotidiano escolar”. In: CANDAU, Vera Maira (org.) *Reinventar a Escola*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. “Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas”. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 02, nº 01, jan/jun, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/328/326>>. Último acesso em: 04 de novembro de 2014, às 16:26h.

_____. “Multiculturalismo, educação e direitos humanos”. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). *Educação em direitos humanos – temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP e Alli Editora, 2008.

_____. “Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios”. In: CANDAU, Vera Maira (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. DP&A, 2005.

CERRI, Luis Fernando. “Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica”. *Revista Antíteses*, v.02, nº03, jan-jun de 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/1944/2191>>. Último acesso em: 04 de novembro de 2014, às 16:20h.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs. *Capitalismo e esquizofrenia*. V. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cleo. “Bullying no ambiente escolar”. Disponível em: <<http://inov.org.br/site/artigos/9.pdf>>, 2012. Último acesso em: 21 de outubro de 2014, às 20:30h.

FINK, Nadine. “As testemunhas e o ensino da história: uma abordagem didática”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/10.pdf>>. Último acesso em: 04 de novembro de 2014, às 16:31h.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Vigiar e Punir*. Trad. de Raquel Ramalheite. 35ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. “Aula de 17 de março de 1976”. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. De Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In; BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. In: SALGUEIRO, Wilberth Clayton. (Org.). *O testemunho na literatura. Representações de genocídios, ditaduras e outras violências*. Vitória: Editora da UFES, 2011. p. 19-32.

GONÇALVES; Luiz Aberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

IMBERNÓN, Francisco (org). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, 2ª edição.

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. Tradução de Francisco Pereira de Lima. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>>. Último acesso em: 22 de outubro de 2014, às 15:15h.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Último acesso em: 20 de outubro de 2014, às 16:43h.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Último acesso em: 20 de outubro de 2014, às 17:07.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Último acesso em: 20 de outubro de 2014, às 17:26h

LIBÂNEO, José Carlos. “Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas”. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Último acesso em: 03 de novembro de 2014, às 20:45h.

MISKOLCIL, Richard. “Do desvio às diferenças”. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/43/36>>. Último acesso em: 09 de outubro de 2014, às 17:57h.

OLIVEIRA, Eliane de Souza; SOUZA Maria Luiza de. “Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea”. *Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais*. 2011. Curitiba, 15: 121-139 vol.1. Disponível em: <<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/direito/article/viewFile/806/691>>. Último acesso em: 20 de outubro de 2014, às 13:08h.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. O testemunho: entre a ficção e o “real”. In: _____ (Org.). *História, memória, literatura. O testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2003.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual Antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2011.

_____. *Manual dos Transtornos Escolares*. Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2013.