

COMPORTAMENTO BULLYING: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA ONTOCRÍTICA E INCLUSIVA*

Israel Silva Figueira¹

1. INTRODUÇÃO

A violência escolar é um problema grave e que tem sido debatido já há algumas décadas em pesquisas sobre educação no Brasil e no mundo. Mesmo se configurando como um problema antigo em sociedade, só mais recentemente é que se tem admitido como um complexo social grave, de múltiplos reflexos negativos ao ambiente escolar e de efeitos significativos à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando (ABRAMOVAY, 2001; CANDAU, LUCINDA, NASCIMENTO, 1999). Embora o problema apresente diferenciações entre culturas e contextos como fenômeno social, há um consenso hoje que ela atingiu níveis alarmantes e quase universais, tornando-se um problema social preocupante que merece ser investigado e combatido cuidadosamente neste novo milênio. É o que deveríamos ter aprendido com o massacre na escola em Realengo/RJ, para que casos como o de Suzano/SP, mais recentemente, não ocorressem.

Sabemos que o conceito de violência escolar é complexo e polissêmico. Conforme a abordagem que se queira dar ao problema, em diferentes perspectivas teóricas e de pesquisa, a violência escolar pode ser entendida como indisciplina, agressividade, vandalismo ou até mesmo delinquência juvenil (SEGUIN; CARVALHO, 2004; WERTHEIN, 2000).

*DOI - 10.29388/978-65-86678-08-6-0-f.73-88

¹Instituto de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / UFRRJ. E-mail: israel12figueira@gmail.com

Tomando a violência escolar como agressão entre pares a partir de estudos que se realizavam na Europa² em 1999, eu e o professor Carlos Alberto Ferreira Neto³ iniciamos um trabalho de pesquisa intitulado: *Problemas de abuso de poder e vitimização de alunos em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro* (FIGUEIRA; NETO, 2002). Neste trabalho, procuramos diagnosticar e descrever os casos de agressão e vitimização persistentes de alguns poucos alunos sobre outros, em espaços escolares específicos, tais como recreios e salas de aula. Esses abusos e agressões, que foram identificados como físicos ou verbais, embora persistentes e de grave impacto emocional e psicológico sobre quem sofria, estavam ocultos ou eram negligenciados pela escola e família, potencializando seus efeitos e consequência sobre as vítimas. Mais tarde, seguindo os mesmos padrões conceituais e epistemológicos dos estudos europeus em andamento, estes casos ficaram conhecidos e identificados em todo Brasil pelo termo em inglês *Bullying* (FIGUEIRA, 2004).

O Bullying como problema de convivência escolar, surgiu para o mundo a partir de pesquisas que deram origem a três publicações: na Noruega, foi apresentado por Dan Olweus no livro *Bullying at school – what we know and what we can do* (OLWEUS, 1993); e no Reino Unido, por duas fontes: *School Bullying – insight and perspectives* e *Tackling Bullying in your school – a practical handbook for teachers*, ambos de Smith; Sharp (1994). Os trabalhos tinham em comum, questionários previamente padronizados, que eram respondidos pelos alunos – *self-report questionnaire (BVQ)*⁴. Esses questionários, que são utilizados até hoje nas pesquisas sobre o Bullying, eram aperfeiçoados após sua aplicação, conforme se detectava uma invariância que não era previamente estabelecida. Posteriormente, eram replicados em investi-

² Projeto TMR – *Training and Mobility of Research Network Project: Nature and Prevention of Bullying* financiado pela Comissão Europeia entre 1997 e 2001, sediado no Goldsmith College e que contava com pesquisadores do Reino Unido, Portugal, Espanha, Itália, Canadá, Japão e Alemanha entre outros.

³ Professor Doutor e Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa. Coordenou o projeto TMR em 2000 e 2001.

⁴ Olweus (1993).

gações para que se fizesse sua revalidação em novo trabalho (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005).

A partir da metodologia *Survey*, que se caracteriza por ser uma abordagem quantitativa, que visa apresentar a opinião dos indivíduos por meio de questionários ou entrevistas, o Bullying ganhou abrangência internacional, pode ser pesquisado em contextos culturais diferentes, incluindo o Brasil, e abria-se assim, a possibilidade de se fazer apostas em programas de intervenção, denominados políticas anti-Bullying, com finalidade de reduzir os casos de agressão e vitimização nas escolas (PEREIRA, 2008).

O termo *Bullying* não possui tradução literal para o português, tendo a sua referência no termo inglês *bully*, que se refere a “valentão”⁵. Entretanto, os termos utilizados em países de língua portuguesa são “*maus tratos entre pares*” e/ou “*vitimização entre pares*” (LISBOA; KOLLER, 2004, 2009; FIGUEIRA, 2004; LOPES NETO, 2005). Ficava assim designado através dessa terminologia um comportamento muito frequente e corriqueiro da dinâmica escolar, mas que era julgado sem importância pelas famílias e professores no cotidiano da escola. Quando analisado detalhadamente e dando voz a quem sofria com essas agressões e abusos, se revelava superior, intenso e de consequências extremamente graves a convivência escolar e ao desenvolvimento afetivo e psicológico de quem sofria com esses atos. O que as pesquisas sobre o Bullying escolar estavam revelando, era que situações corriqueiras, veladas e tidas como sem importância no ambiente escolar eram marcadas por atos extremamente agressivos, frequentes e persistentes na convivência entre alunos. Atos esses, que produziam consequências também extremamente graves a quem sofria, causando dor, sofrimento velado, distúrbios explosivos e emocionais, ou até mesmo o suicídio (LISBOA; KOLLER, 2009).

⁵ Um estudo interessante sobre essa discussão terminológica pode ser encontrado em Smith *et al.* (2002): *Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. Child Development*, 73:1119-1133.

Bullying é, portanto, o motivo pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas que há, entretanto, uma intencionalidade demonstrada por parte de seus autores. É protagonizado por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão. O que basicamente distingue esse processo de outras formas de agressão é o caráter repetitivo e sistemático, bem como a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter a situação (FIGUEIRA, 2004). O Bullying passou então a ser encarado como um problema de impacto extremamente negativo para a formação física, cognitiva e emocional dos indivíduos, que direta ou indiretamente, viveram essas experiências. Reações agressivas e comportamentos indisciplinados da convivência escolar entre pares, que antes se supunha natural ou sem valor, nunca tinham sido relatados de forma tão nefasta e deliberada como as que o Bullying informou sobre o cotidiano escolar (FIGUEIRA, 2004; LISBOA; KOLLER, 2004; 2009; LOPES NETO, 2005; SILVA, 2015).

O que se constituiu dessa forma como ciência de investigação para o problema, foi o diagnóstico de um padrão comum de comportamento que identificava e diferenciava o Bullying de outras formas de comportamento agressivo ou violento. Entre esses padrões destaca-se: o desequilíbrio de poder entre autor e vítima, a intenção de causar dano, a frequência e persistência dos atos por longo período de tempo, a formação de grupos para autoria dos atos, o sofrimento intenso, isolado e velado das vítimas, bem como a ausência de atenção e importância por parte dos pais, professores e autoridades escolares. Assim, o Bullying como problema de investigação se definia como uma forma de desvio humano-agressivo em que não se identificava uma causa ou motivação evidentes, mas que era comum em todos esses contextos

em diferentes países, mesmo sendo independente da cultura, nível social, sistema de ensino ou espaço geográfico.

Por motivos que extrapolam os objetivos deste texto, não faremos a discussão das características dos tipos, das incidências, prevalências e impactos dos casos de Bullying nas escolas brasileiras, bem como sobre os modos de organização para intervenção dos casos. Inúmeros estudos e artigos sobre esses temas podem ser encontrados nas mídias e em pesquisas de revistas especializadas. O que nos interessa aqui é discutir quais os delineamentos teóricos e epistemológicos que caracterizaram a racionalidade da temática sobre o Bullying escolar. É possível delinear o mesmo problema sob uma perspectiva teórica diferente? Será que as pesquisas realizadas até aqui sobre o Bullying dão conta de sua processualidade como comportamento social referenciado na escola? É possível associar o problema a causas mais amplas socialmente?

2. EM BUSCA DE UMA REORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA

Sem pretender, é claro, esgotar com este ensaio as considerações que irão se perfazer ao longo do texto, ainda assim, desejamos dimensionar o problema numa perspectiva crítica de educação que julgamos ainda não realizada durante todos esses anos sobre o Bullying escolar. Além disso, desejamos ensaiar a introdução de uma configuração crítica de fazer ciência que julgamos também pouco explorada nas discussões sobre a violência humana e suas dimensões sociais mais amplas, que é o ponto de vista ontológico e histórico-social. Inaugurado pela tradição marxista de crítica social, de teorização do social, a ontologia marxiana tem seu destaque na obra última do filósofo húngaro Gyorgy Lukács⁶ e nos escritos brasileiros de José Chasin⁷, tendo

⁶ Gyorgy Lukács (1885-1971) foi um dos principais filósofos humanistas do séc XX e tem a sua monumental obra *Ontologia do Ser Social* publicada em dois volumes pela Boitempo Editorial em 2012 e 2013.

⁷ José Chasin (1937-1998) foi um dos filósofos que mais contribuiu para a recepção do pensamento de György Lukács no Brasil. Chasin também empreendeu um esforço singular no que ele denominou “a redescoberta de Marx”, consistindo em analisar

como referência a ortodoxia da obra de Marx e Engels.

Inicialmente para nós aqui, torna-se importante delimitar o que queremos dizer quando chamamos de *crítica* a perspectiva de análise do problema em nosso texto. Tomamos por crítica o sentido marxiano de busca dos fundamentos históricos e sociais da dinâmica social, a partir de suas estruturas, a fim de compreender a sua natureza como fenômeno social e não apenas discutir as características ou imperfeições de um comportamento humano isoladamente. Assim, buscamos compreender qualquer fenômeno social que tenha como premissa ou raiz a realidade social, ou seja, as relações que os homens estabelecem entre si na produção dos bens materiais necessários a sua existência, com todas as suas mediações necessárias. Para Marx, é no processo real objetivo que o sujeito deve buscar, de modo ativo, tanto o conhecimento como a orientação para a sua ação (TONET, 2013). O que queremos afirmar aqui é o radical caráter histórico-social de homem e dos fenômenos sociais, o que significa também, fundamentar uma possibilidade de mudança radical ou transformação dessa mesma realidade social.

Tratar da questão epistemológica do método científico, através da delimitação de um problema a ser investigado, não é uma tarefa simples e não está livre das enormes polêmicas que cercam os padrões de construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, sempre que falamos de método científico, tem-se em mente certa tranquilidade, pois, o modo de produzir conhecimento sistematizado está vinculado aos padrões e valores de cientificidade da modernidade – o método científico moderno – como caminho único e adequado para produzir conhecimento verdadeiro. Os resultados obtidos com rigor pelo método científico moderno, ao longo dos anos e especialmente pelos avanços das Ciências Naturais, comprovam este discurso e depõem a favor deste modo de pensar.

o pensamento marxiano pela obra do próprio Marx em sua ontologia.

Esta forma de tratar a questão do método científico não desconhece as enormes polêmicas que cercaram a construção desse padrão de produzir conhecimento. No entanto, está implícito que todas elas se realizaram e continuam se realizando no interior de um campo delimitado por determinados pressupostos. São eles que delimitam o campo do que é ou não ciência. Fora dele existiriam crenças, ideologias, superstições, etc.; dentro dele se faria ciência. No seu interior, as polêmicas continuam intensas, mas não podem transpor determinados limites sob pena de extrapolar o campo da cientificidade (TONET 2013, p.9).

Entretanto, como nos apresenta Tonet (2013), livre de negar, desconhecer, ou desqualificar os avanços obtidos na história humana por este paradigma científico moderno, entendemos que há um velamento de entendimento na construção de verdade, principalmente no que se refere a problemática da produção do conhecimento, com graves consequências para o enfrentamento e compreensão da realidade social e principalmente para o campo das Ciências Humanas:

Uma abordagem realmente crítica da problemática do conhecimento é enormemente dificultada, hoje, porque o estudo da metodologia científica parte dos mesmos pressupostos que sustentam a cientificidade moderna. Como veremos mais adiante, esses pressupostos configuram uma abordagem gnosiológica, isto é, uma abordagem que tem no sujeito o polo regente do conhecimento. De novo, supõe-se que esse seja o único caminho adequado para tratar desta problemática, uma vez que, na Antiguidade e na Idade Média, essa questão era vista numa perspectiva metafísica, logo, não produtora de conhecimento efetivamente científico (TONET, 2013 p.11).

E continua:

A metodologia científica tradicional – moderna – não começa esclarecendo que a problemática do conhecimento pode ser

abordada de dois pontos de vista: gnosiológico ou ontológico. Obviamente, ela não esclarece porque, para ela, não existem dois caminhos, mas apenas um. Ela parte simplesmente do pressuposto de que a abordagem apresentada é a única correta. Do mesmo modo, também não explicita o fato de que essa abordagem tem um caráter gnosiológico. Esse caminho carece de justificação. Sua apresentação é sua própria justificação (idem, p.12).

Ainda segundo Tonet (2013), o paradigma científico moderno, por privilegiar a posição gnosiológica centrada num sujeito pensante, também escamoteia o fato de que todo tratamento de qualquer fenômeno social e, por seguinte, do conhecimento, tem como pressuposto uma ontologia (sobre o ser), ou seja, uma concepção prévia do que seja o homem e a realidade. Antes de qualquer coisa, é preciso afirmar que essas duas formas de abordar o conhecimento – a gnosiológica e a ontológica – não são construções arbitrárias, são produtos histórico-sociais, em que um exame detalhado dos processos de conhecimento ao longo da história humana podem demonstrar (REALE, 1994).

Segundo Tonet (2013, p.13), o ponto de vista gnosiológico para o conhecimento é:

A abordagem de qualquer objeto a ser conhecido que tem como eixo o sujeito. Lembrando a chamada “revolução copernicana” levada a cabo por Kant, podemos dizer que, neste ponto de vista, é o sujeito o elemento central. Em vez de o sujeito girar ao redor do objeto, como no caso da concepção greco-medieval, aqui é o objeto que gira ao redor do sujeito. Enfatiza-se, neste caso, não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento, mas especialmente, o fato de que é ele que constrói (teoricamente) o objeto. O sujeito é o polo regente do processo de conhecimento. É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é.

É através da faculdade da razão que o sujeito pensante da gnosiologia realiza a tarefa necessária para o conhecimento. É a partir desse sujeito que se pode dimensionar as possibilidades e os limites do que é e o que se pode conhecer, mantendo-se dentro de um campo de valores (ciência moderna) que lhe permita produzir conhecimento verdadeiro, sem se confundir com devaneios metafísicos. À primeira vista pode parecer inteiramente razoável que a primeira pergunta seja aquela formulada do ponto de vista gnosiológico, ou seja: quais as regras e os procedimentos para conhecer a realidade? Afinal, antes de usar um instrumento – no caso, a razão – parece de todo necessário conhecer antecipadamente a natureza desse instrumento e saber como se pode conhecer tal objeto através da razão. A efetivação do conhecimento da realidade por intermédio desse instrumento – a razão – só pode se efetivar como verdade, se isso for metodologicamente determinado previamente.

Já para o para o outro ponto de vista em questão – o ontológico – Tonet (2013, p.14) afirma que:

Ponto de vista ontológico é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto. Lembrando, porém, que ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência.

Portanto, os pontos de partida para a resolução das questões do conhecimento só podem ser dadas depois da captura, pelo pensamento (ou subjetividade – que é mais do que a razão!), das determinações mais gerais do ser, em nosso caso, o ser social, a realidade social. Independentemente do caráter que podemos dar a esta ontologia – se metafísica ou histórico-social – ela exprimirá sempre o conhecimento do ser, do ente, daquilo que se deseja saber e não da razão necessária para

se saber sobre algo. Pois de fato, historicamente, o que se construiu como processo de conhecimento racional da modernidade científica e seu método, foi que a abordagem gnosiológica desqualificou o tratamento ontológico da problemática do conhecimento, dando primazia ao sujeito pensante e não ao objeto a ser conhecido. Sem um exame detalhado dos momentos e processos históricos em que o embate dessas duas tendências concorreu, as questões relativas ao conhecimento não podem ser compreendidas em sua função social, e com isso, tanto os seus aspectos positivos como as suas possíveis limitações, também não são reveladas. Pois, como nos afirmam Marx e Engels (1998, p.4), “*A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes*”.

Através da ontologia marxiana é possível apreender a realidade como ela efetivamente é, permitindo construir um reflexo da realidade objetiva na subjetividade ao se investigar o real. A estruturação complexa do ser social não é feita a partir de um construto subjetivo e valorativo prévios, mas sim a partir da própria conexão ontológica do ser com as determinações materiais mais amplas. Embora não podemos negar a base orgânica que condiciona a existência humana, enfatizamos que é na esfera do ser social que o homem se torna humano. Em se tratando da educação, pensamos ser ela um complexo indissociável da natureza histórico-social humana e por seguinte, de sua socialidade. Sua origem, e, por consequência, sua função social, remetem ao surgimento dessa esfera do ser, mais complexa, que é o ser social. E sendo o ser social um complexo, uma totalidade articulada de categorias, torna-se fundamental analisar qualquer problema social e humano a partir, mas não somente, das relações e mediações que a educação tem com a totalidade social estruturada em relações sociais.

Assim, o Bullying escolar sendo analisado sob essa ótica ontocrítica, nos remente a um conceito de educação escolar que se efetiva, em sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo

de sua situação histórico-social, sem as quais torna-se impossível dimensionar ou compreender qualquer problema humano.

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classes, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção (CURY, 1989, p.13).

Entende-se desta forma que, mesmo que a educação participe da estrutura social mais ampla, como prática social relevante, ela não é totalmente condicionada e determinada por essa estrutura social. A ontologia marxiana aqui proposta é sempre dialética. E, portanto, a educação também pode possibilitar modos determinantes de transformação da realidade social, mesmo quando sobre ela recaia os antagonismos e disputas de lutas de classes. Visto dessa forma, entende-se que a sociedade capitalista e a forma educação resultante dela, não possui finalidades e discursos homogêneos, mesmo que sempre apareçam como tais. O que faz necessário a partir do exame do real, a exigência de um referencial teórico-metodológico que instrumentalize a compreensão dos mecanismos que condicionam essa mesma sociedade e dos interesses sociais que conduzem à própria dinâmica social. O que faz igualmente necessário saber, que elementos teóricos são indispensáveis para este conhecimento e para essa compreensão, sendo possível a cada situação o aprofundamento dessa compreensão sem negar a possibilidade de sua transformação.

Portanto, seguindo essa perspectiva ontocrítica de análise do Bullying como comportamento humano socialmente referenciado na

escola, é possível buscar categorias de análise do problema como realidade concreta e objetiva da dinâmica escolar. Categorias essas que são historicizadas e determinadas pelas condições sociais que caracterizam uma sociedade. Não de forma mecânica e direta, mas dialeticamente articulada em suas mediações e contradições com a realidade social. Em nosso estudo sobre a existência do Bullying em escolas públicas do Rio de Janeiro (FIGUEIRA, 2004, p. 157), já ressaltávamos em nossas considerações que:

As inferências que devem ser feitas sobre o problema do Bullying nas escolas pesquisadas passam por dois eixos: um que aborda os aspectos micro-estruturais do cotidiano escolar e outro que aborda os fundamentos político-filosóficos da Educação, que de certa forma estão inter-relacionados entre si. Em ambos se faz necessário uma reflexão crítica das condições sociais determinantes.

Ressaltemos aqui o caráter ontológico no tratamento da problemática do conhecimento e de todo fenômeno social, tal como o comportamento Bullying. Portanto, temos aqui desafios. O primeiro é o de superar a racionalidade epistemológica que marcam as pesquisas realizadas sobre o Bullying até aqui. Não podemos construir um entendimento sobre o Bullying somente a partir do controle das respostas dos agentes envolvidos ou da observação assistida de seus casos frequentes. Isso corresponderia a uma aceitação direta do dado empírico como realidade última para o entendimento do problema, e consequentemente, da aceitação de um sujeito isolado, inerte e homogêneo em seu espaço de ação. Não se deve compreender que essas circunstâncias são totalidades de meios ou objetos mortos, mas espaços em que os homens aspiram a certos fins e formulam finalidades que são as relações e situações humano-sociais. Os homens são os portadores da objetividade social, seja como indivíduos ou gênero humano; são portadores da essência e da continuidade de toda complexa estrutura social; sua essência é, portanto, sócio-histórica. Não devemos esquecer,

portanto, que o Bullying é um comportamento humano historicamente referenciado, marcado por circunstâncias que correspondem às condições e às contradições de seu tempo histórico, como as relações de classes ou as condições de emancipação ou alienação humanas, por exemplo. O Bullying sozinho não se define. Só é apreendido como conceito enquanto produto da individualidade e do gênero humano dialeticamente compreendido no fazer da história. Não é um *epifenômeno* da história humana. O Bullying é a marca do humano. Como nos afirma Tonet (2013), na senda de Marx, é o ponto de vista de classe, sempre historicamente determinado, que estabelece o campo, nunca de forma rígida e mecânica sobre o indivíduo ou seus pares, mas no interior do qual estarão em jogo as possibilidades e as alternativas dos indivíduos agirem. Buscar compreender o Bullying pela mediação da realidade escolar compete compreender que qualquer fato social tem como pressuposto as relações que os homens estabelecem entre si na produção e circulação dos bens materiais necessários à sua existência. Isto significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais de determinado fato social, com todas as mediações que podem resultar naquele fenômeno particular e não somente pelo questionamento de suas lacunas ou imperfeições descritas pelos dados empiricamente mensurados. Cabe ainda salientar, que as pesquisas sobre o Bullying sempre estiveram marcadas por pressupostos epistemológicos da Psicologia Cognitiva, de modelo desenvolvimentista e biologizante para com a compreensão do ser humano. Tais enfoques impedem de se compreender os comportamentos humanos a partir de uma totalidade das relações sociais.

Sem a mediação de um ponto de vista ontológico do ser social, fica impossibilitado o entendimento de que a reprodução da totalidade social é um complexo processo de afastamento das barreiras naturais na formação do humano. E de que é composto por tendências histórico-universais sintetizadas a partir dos atos singulares dos indivíduos, sempre também historicamente determinados. A universalidade e a singularidade são determinações ontológicas, portanto pertencem

ao ser social, e participam, como categorias movidas e moventes da radical historicidade do ser dos homens. E a razão deste fato, entendido pela crítica ontológica, é que tudo que existe (o ser) é necessariamente um processo. Nesta medida e sentido não há relação social, por mais primitiva ou por mais desenvolvida que seja, que não articule contraditoriamente o ato singular com a história do gênero humano por um lado e, por outro, que não contraponha, no interior de cada ato humano, os elementos singulares aos elementos genéricos do ser dos homens em sua história.

Embora não possamos fazê-lo aqui por questões de espaço, queremos deixar a possibilidade de reflexão do comportamento Bullying através da mediação das categorias ontocríticas da teoria social marxiana. Pois entendemos que, somente um ponto de vista radicalmente ontológico e crítico do ser social, confrontando-se radicalmente com a concepção de ciência burguesa, que é centrada no sujeito racional, dará conta de um entendimento do Bullying como um comportamento concreto de relações conflituosas entre os homens, e ao mesmo tempo, com sua estrutura social mais ampla. Sem o qual, entendemos ser incapaz ou imprecisa a captação de sua essência ou substancialidade como processualidade humana em sociedade. Dessa forma, entendemos ser urgente e necessário, o compromisso de promover uma educação voltada para a perspectiva inclusiva, onde as diferenças sociais, econômicas, familiares, físicas, cognitivas e psicológicas são consideradas componentes do coletivo que contribuem para as formas criativas e saudáveis de se viver em sociedade. Fica o desafio estabelecido e que possamos dar conta em reflexões futuras.

3. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. **A violência e a escola: o caso Brasil**. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

- ABRAMOVAY, M. (coord.). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CURY, C.R.J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.
- FIGUEIRA, I. Bullying: uma forma de abuso de poder e vitimização entre alunos. *In*: E. SEGUIN; A.V. CARVALHO (eds.). **Vitimologia no Terceiro Milênio**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- FREIRE COSTA, J. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S.H. Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. *In*: A. BZUNECK; E. BORUCHOVITCH (eds.), **Aprendizagem e escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S.H. Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. *In*: C. BERGER; C. LISBOA (eds.). **Agresión em contextos educativos**: Reportes de la realidad Latino-americana. Santiago: Editorial Universitaria, 2009, p. 201-224.
- LOPES NETO. 2005. **Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro, Abrapia, 146 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do.** London: Lackwell, 1993.

PAULO NETTO, J. **Lukács e a crítica à filosofia burguesa.** Lisboa: Seara Nova, 1978.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e Tecnologia, 2ª Edição, 2008.

REALE, Miguel. **Introdução à Filosofia.** Rio de Janeiro: Saraiva, 1994.

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School Bullying: insights and perspectives.** London: Routledge, 1994.

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem Ontológica.** São Paulo: instituto Lukács, 2013.

WERTHEIN, J. **Juventude, violência e cidadania.** Brasília: UNESCO, 2000.