



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

# Bullying Escolar: Disciplinaridade, Transdisciplinaridade e Lógica do Terceiro Incluído

Hugo Monteiro Ferreira  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
hmonteiroferreira@yahoo.com.br

Wagner Lins Lira  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
wagneip79@gmail.com

## RESUMO

Este artigo aborda os resultados de uma pesquisa teórico-empírica, realizada numa escola pública municipal da cidade do Recife, sobre a inter-relação *bullying* escolar, disciplinaridade e transdisciplinaridade. A pesquisa buscou compreender se o uso da abordagem transdisciplinar, mais notadamente a Lógica do Terceiro Incluído, em ambientes escolares, possibilitava a minimização da ocorrência do fenômeno *bullying* entre pares. Em termos metodológicos, fundamentou-se numa abordagem qualitativa, tendo a Observação Participante como método, fez-se uso das seguintes técnicas de construção de dados: observação exploratória, entrevista semiestrutural e rodas de discussão. 35 (trinta e cinco) sujeitos (adolescentes) participaram como interlocutores/as, sendo, desse número, 5 (cinco) adolescentes ouvidos/as nas entrevistas e participantes das rodas de discussão. Os resultados apontam que a abordagem transdisciplinar, quando utilizada no enfrentamento ao bullying escolar, possibilita pôr em evidência questões tais como rejeição à diferença identitária, preconceito ao/à não-semelhante, a importância do autoconhecimento, do conhecimento do/a outro/a, da compreensão e da empatia como elementos essenciais a uma convivência social compassiva.

**Palavras-Chave:** *Bullying* Escolar; Disciplinaridade; Transdisciplinaridade.

## School Bullying: Disciplinarity, Transdisciplinarity and Third-Party Logic Included

## ABSTRACT

This article addresses the results of a theoretical-empirical research, carried out in a municipal public school in the city of Recife, on the interrelationship between school bullying, disciplinarity and transdisciplinarity. The research sought to understand whether the use of the transdisciplinary approach, most notably the Logic of the Included Third Party, in school environments, made it possible to minimize the occurrence of the phenomenon of bullying among peers. In methodological terms, it was based on a qualitative approach, with Participant



Observation as a method, the following data construction techniques were used: exploratory observation, semi-structural interview and discussion wheels. 35 (thirty-five) subjects (adolescents) participated as interlocutors, of which 5 (five) adolescents were heard in the interviews and participants in the discussion rounds. The results point out that the transdisciplinary approach, when used to confront school bullying, makes it possible to highlight issues such as rejection of identity differences, prejudice against / the non-similar, the importance of self-knowledge, of the knowledge of the other, understanding and empathy as essential elements for a compassionate social coexistence.

**Keywords:** School Bullying; Disciplinarity; Transdisciplinarity.

## Introdução

Este artigo versa sobre a análise dos resultados de uma pesquisa, cujo objetivo central foi compreender como a “abordagem transdisciplinar” - sobretudo a Lógica do Terceiro Incluído - poderia auxiliar na minimização e/ou erradicação do *bullying* escolar. A pesquisa, do tipo teórico-empírico, fundamentou-se na abordagem qualitativa, utilizou-se a Observação Participante como método e valeu-se de técnicas de construção de dados, as quais garantiram que as categorias conceituais e analíticas fossem devidamente tratadas, tendo como aportes teóricos os estudos sobre o *bullying*, a disciplinaridade e a transdisciplinaridade.

As análises e as discussões demonstraram ser o *bullying* um fenômeno oriundo do preconceito, da negação de alteridades que não estejam sob a regência identidade-referência. Os resultados apontaram que a abordagem transdisciplinar - quando utilizada na mediação de conflitos na escola - pode servir para minimização e/ou erradicação do fenômeno entre pares, posto que evidencia a possibilidade de respeito às diferenças, sem que estas sejam motivo de oposição excludente, perseguição sistemática e eliminação dos/as considerados/as não semelhantes.

Neste artigo, discutiremos sobre o conceito de disciplinaridade e como ele encontra-se profundamente arraigado ao *bullying* na escola. De mesma forma, apresentaremos a transdisciplinaridade, com vistas a compreender, a partir dessa abordagem, o fenômeno *bullying*. Por fim, descreveremos sobre o universo e os dados da pesquisa de campo, incluindo, neste momento, as vozes dos/as interlocutores/as consultados/as, tentando refletir sobre seus envolvimento e suas percepções acerca do *bullying* e das potencialidades da abordagem transdisciplinar frente às possíveis mudanças de mentalidades.

## O que entendemos por Disciplinaridade

Atualmente nos deparamos com vários conceitos sobre disciplinaridade. Aqui,



escolhemos aquele que nos parece mais adequado ao que pretendemos argumentar: “disciplinaridade” é entendido como um “reducionismo binário” (MORIN, 2003; SANTOS, 2004; NICOLESCU, 2014). Noutras palavras, um pressuposto paradigmático – evidenciado na ciência moderna - por seu caráter redutor, separatista excludente e violento.

A base de sustentação desse binarismo se dá na premissa que afirma ser impossível oposições identitárias coexistirem de modo retroativo e recursivo, logo a coexistência contraditória só ocorre na separação excludente e violenta, logo sujeito/objeto, cultura/natureza, corpo/alma, matéria/espírito, finalidade/causalidade, razão/emoção, determinismo/liberdade, existência/essência são exemplos de identidades que se opõem na exclusão (MORIN, 2003; SANTOS, 2004; NICOLESCU, 2014).

Nesse sentido, a lógica binária impõe a exclusão como regra para aquilo que não se identifica ou “não se conjuntiza” (CASTORIADIS, 2011). Os conjuntos binários, por exemplo, servem para ilustrar que pares antagônicos devem ocupar espaços e tempos distintos e não passíveis de interlocução, havendo sempre uma posição em oposição à outra, assim como a necessidade de hierarquizar as posições de maneira excludente (CASTORIADIS, 2011).

Segundo a ótica binária (MORIN, 2003), considerando a axiologia da física moderna, existem três axiomas centrais: (1) O Axioma da Identidade ( $A \text{ é } A$ ); (2) O Axioma da Contradição ( $A \text{ não é não-}A$ ) e (3) O Axioma da Exclusão (Não existe um termo  $T$  em que  $A$  e não- $A$  sejam diferentes, mas não sejam excludentes). Assim, o Axioma “ $A$ ” é diferente e superior ao “não- $A$ ” e vice-versa, não podendo existir “horizontalidade relacional” entre os pares opositivos, de modo a prevalecer o princípio da “verticalidade relacional”, que implica uma organização de mundo excludente, totalitária e violenta (MAFFESOLI, 2001).

De acordo com Morin (2003), essa imposição axiológica evidencia que entre pares diferentes, habitantes do mesmo espaço, haverá oposição excludente e agressiva, logo haverá rejeição ao que não se assemelha e tentativa de opressão e perseguição. A relação verticalizada, forjada em hierarquias, implicará que o não-diálogo e a emergência de uma violência totalitária (MAFFESOLI, 2008) promoverão uma relação abusiva, desrespeitosa, assediadora, construída sob a ótica da intolerância ao que não é igual.

## **Disciplinaridade na escola**

Desde a emergência da escola moderna – surgida no Século XVII e propagada no decorrer dos Séculos XVIII, XIX e XX – detectamos por parte dessa instituição a adesão ao pensamento binário (DOLL Jr., 2002; CAMBI, 2004; MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2014).



Com a emergência da instituição escolar - sobretudo se pensarmos essa emergência atrelada às indústrias e à ascensão da burguesia capitalista (YOUNG, 2007; BOURDIEU; PASSERON, 2008; MARX; ENGELS, 2015) - o binarismo na escola se torna hegemônico.

A escola disciplinar é em sua essência binária, logo sua “ordenação pedagógica” e seu “projeto político” também o são. Do ponto de vista pedagógico, a disciplinaridade na escola exige que o “erro subjetivo” não faça parte dos processos de ensino e de aprendizagem, pois apenas pode ser considerado como “elemento inadequado” (DOLL Jr., 2002; CAMBI, 2004; MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2014). Sendo assim, os “erros subjetivos” são tratados como elementos ruins e por isso devem ser combatidos (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Uma escola disciplinar se estrutura, tendo a separatividade e a hierarquia vertical como pilstras de sustentação (FREIRE, 2018). Os conteúdos são distribuídos em disciplinas ordenadas de “modo piramidal”, considerando as “mais importantes” (no ápice) e as “menos importantes” (na base da pirâmide) (FERREIRA, 2016). A determinação do que é mais ou menos importante atribui-se às referências externas à escola, sobre as quais - conforme a lógica binária - a escola não possui qualquer ingerência (YOUNG, 2008).

Afora isso - neste modelo escolar - considera-se como “sujeito contraditório” aquele/a que não se identifica com a identidade-referência (A é A), logo esse “sujeito contraditório” (não-A) ou se identifica com a identidade-referência ou não deverá se manter naquele lugar, naquele tempo em que a identidade-referência é hegemônica. Bourdieu e Passeron (2007) e Foucault (2018) observaram que a escola disciplinar costumou punir de forma veemente quem não se identificou com a identidade-referência por ela apresentada.

## **Disciplinaridade e *bullying* escolar**

Sabemos ser o *bullying* um fenômeno de difícil identificação, prevenção, minimização e erradicação, posto ser fruto de uma série de problemas de variadas ordens: sociais, históricas, culturais, éticas, biológicas, estéticas, linguísticas, religiosas e etc (FARRINGTON, 1993; OLIVEIRA, 2006; CARLISLE; ROFES, 2007; ROLIM, 2010; ABRAMOVAY, 2012; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; FERRERIA, 2016).

Referimo-nos ao *bullying* quando tratamos de um tipo de violência que possui, entre outras características, 03 indicadores básicos: 1. A violência praticada não é sazonal; 2. Existe assimetria de poder entre as pessoas envolvidas e 3. A pessoa violentada



desconhece o motivo das violências a ela direcionadas. Em pesquisas na Espanha, Avilés Martínez (2013) explicou que o *bullying* representa um tipo específico de violência, trazendo nuances, singularidades e especificidades próprias, que não anulam outras “tipologias de violência”, porém exige uma especial atenção na sua identificação, conceituação e análise.

Conforme sinalizado por Farrington (1993), é possível listar 06 elementos centrais em torno do fenômeno *bullying*: 1. Práticas de agressão física, verbal ou psicológica; 2. O/A agressor/a é mais poderoso/a ou, pelo menos, é assim que é visto pela vítima; 3. Há intenção de causar medo ou dor na vítima; 4. A agressão não é provocada pela vítima; 5. As agressões são ações repetitivas e 6. Os/As agressores/as sempre alcançam o resultado desejado (FARRINGTON, 1993).

Abramovay (2012) ratifica as afirmações feitas até aqui sobre o que é o *bullying* e entende que o fenômeno não pode ser utilizado como uma “palavra guarda-chuva”, cuja aplicabilidade pode diluir outras violências praticadas em ambiências escolares, posto que seja preciso deixar evidente que há casos em que as violências ocorridas dentro e fora da escola não são se configuram como *bullying* e nem podem ser tratadas como tal. O que implica dizer que embora a “matriz motivacional” possa ser a mesma - recusa e refutação aos traços identitários -, violências, a exemplo da homofobia e do racismo, são práticas que não devem ser confundidas com o fenômeno aqui discorrido.

A “razão disciplinar” é própria de sociedades em que a eliminação do diferente faz parte do projeto civilizador e é dessa forma que se pretende extinguir - sutil ou explicitamente - os perfis não coadunados às normativas vigentes eleitas como corretas, únicas e adequadas. Assim o *bullying* e seus derivativos são fenômenos que se materializam em espaços e tempos em que a diversidade não é bem-quista e é tratada de modo hostil (MAFFESOLI, 2001; BOURDIEU; PASSERON, 2007).

Ainda cabe ressaltar que no decorrer dos encadeamentos das perseguições sistemáticas, àquele/a que agride julga-se ontologicamente superior em relação ao/a agredido/a. Sendo assim, a pessoa agressora concebe sua condição humana como modelo ideal, fatalmente não seguido por quem é agredido/a. Nestes termos, o/a sujeito/a agredido/a acaba figurando - para o/a agressor/a - sinais de inferioridade a serem prontamente dominados e alterados, caso contrário, serão inviabilizados, interditos e erradicados.

## O que entendemos por transdisciplinaridade

Ao contrário do que é comum se pensar, a transdisciplinaridade não representa um



avanço, tampouco a superação da disciplinaridade, da multi, pluri e interdisciplinaridade (FAZENDA, 2013; NICOLESCU, 2014). A transdisciplinaridade pode ser compreendida como uma abordagem, ou seja, uma forma de entender e explicar a vida e todos os seus desdobramentos.

O prefixo trans indica que a pulsão transdisciplinar propõe que as relações da vida - e a própria vida, em temas biológicos, culturais, sociais, históricos, geográficos e espirituais - podem ser elucidadas por meio de 3 elementos-chave: 1. As vidas são inter-relacionadas; 2. As vidas são atravessadas por outras vidas e também atravessam e 3. Uma nova vida, um novo modo de ver e falar surgem dessa outra perspectiva transversalizada (MORIN, 2003; FAZENDA, 2013; NICOLESCU, 2014; MORAES, 2015; FERREIRA, 2016).

A transdisciplinaridade pode assim ser compreendida como uma abordagem que não elimina outras interpelações, mas que, uma vez revisitando abordagens que não lhe são semelhantes, apresenta novas compreensões e explicações sobre o real e as realidades (NICOLESCU, 2014). Para fins didático-metodológicos, podemos elencar os 03 pilares centrais que amparam a transdisciplinaridade: 1. O mundo materializado na linguagem e produzido pelo imaginário coletivo é *complexus*; 2. Existem diferentes níveis de realidade que dialogam entre si e 3. Há um “terceiro incluído” que refuta a axiologia da física clássica (FERREIRA, 2016).

A complexidade do mundo nada tem a ver com a ideia de um mundo complicado no sentido de não ser de fácil compreensão, tendo a ver com a percepção inter-relacional do mundo, recursiva e retroalimentada (MORIN, 2003; NICOLESCU, 2014; MORAES, 2015). Os conceitos de recursividade e de reatualização propõem que as coisas e as pessoas - no mundo e no cosmos - não co-existem aleatoriamente, tampouco desassociadas umas das outras.

A transdisciplinaridade reconhece que existem diferentes níveis de realidade e que esses níveis coexistem e não se eliminam, embora também não se justaponham. A diversidade de níveis de realidade se opõe à crença newtoniana de que há somente um nível de realidade macrocelestial, regido por leis universais das quais nenhuma vida escapa. Por óbvio, que as descobertas da relatividade e da física quântica trouxeram à tona a existência de um nível de realidade microatômico não-regido pelas mesmas leis que regem os astros e a vida fora do átomo.

Nesse sentido, é possível que falemos ao menos em dois níveis de realidade diferentes, com regras próprias. Se a eles, por exemplo, acrescentarmos a realidade virtual, veremos que as regras macrofísicas e as regras microatômicas não servem necessariamente para a vida nas nuvens. Assim, já poderíamos falar em três níveis de



realidade. Se a eles, aos três, acrescentarmos, por exemplo, um nível de realidade espiritual, então, perceberemos que as regras que tratam de um nível não são aplicáveis a todos os níveis. A universalidade das leis, portanto, não é verdadeira, a depender do contexto, a depender do nível de realidade.

Segundo a lógica transdisciplinar, a existência dos diferentes níveis de realidade não elimina, em todo caso, a oposição excludente pregada pelos axiomas da Identidade ( $A \text{ é } A$ ) e da Contradição ( $A \text{ não é não-}A$ ) da física clássica. No entanto, ocorre que a transdisciplinaridade, fundamentada nas descobertas de Max Planck, desconstrói o Terceiro Axioma, aquele que diz que  $A$  e não- $A$  jamais poderão ser contraditórios não-excludentes, isto porque, para a transdisciplinaridade, é possível que haja o Terceiro Termo, ou seja, é possível que  $A$  e não- $A$  se transversalizem mutuamente, como ocorre com o quantum dentro do átomo.

Se assim for, poderemos afirmar que o Axioma da Identidade ( $A \text{ é } A$ ) e o Axioma da Contradição ( $A \text{ não é não-}A$ ), num determinado nível de realidade, deixam de ser opositores excludentes. Para que isso ocorra, o Axioma da Exclusão, o do Terceiro Termo, torna-se um Axioma do Termo Incluído. O Termo Incluído comporta a contradição sem a exclusão, a diferença sem a eliminação, a coexistência e a existência nos modelos transversalizados e transversalizantes. É um outro nível de realidade.

## **O *bullying* sob o viés transdisciplinar**

Partindo da perspectiva transdisciplinar, afirmamos que o *bullying* ocorre quando os axiomas da Identidade ( $A \text{ é } A$ ) e o da Contradição ( $A \text{ não é não-}A$ ) são fixados como únicos, plausíveis, legítimos e adequados. O nível de realidade no qual os axiomas da Identidade e da Contradição são admitidos como os únicos existentes é um nível de realidade em que pares opostos não conseguem coexistir de maneira respeitosa e cuidadosa, a existência de um axioma é sempre opositiva e excludente à existência do outro e isso ocorre de forma violenta.

É nesse nível de realidade em que a violência totalitária (MAFFESOLI, 2001); a opressão ao diferente (FREIRE, 2018) passam a reger o pensamento e o sentimento das pessoas, que emerge o *bullying*. Essa natureza de violência é fruto da ideia que prega a oposição excludente, o não-diálogo, a supremacia de um/a sobre o/a outro/a, a inferiorização de um/a para a superação de outro/a; a perseguição a quem não é igual a mim, se não é idêntico/a, então não serve para ficar perto de mim e não deve habitar o mesmo espaço que





eu, pois é diferente de mim. Deve ser eliminado/a.

O Axioma da Identidade ( $A$  é  $A$ ) não aceita o Axioma da Contradição ( $A$  não é não- $A$ ). A existência do Axioma da Contradição é, de verdade, um reforço para a existência do Axioma da Identidade. No bullying, a Identidade que persegue acredita que a Identidade perseguida é seu contraditório, por isso, deve ser imediatamente eliminado/a daquele espaço, daquele tempo. Nessa perspectiva, numa espécie de compreensão, o Axioma da Identidade crê que o Axioma da Contradição pode "até" existir, desde que sua existência se dê distante, separada, inferiorizada, ou se dê sob regra de violência (FERREIRA, 2016).

No entanto, se a existência do Termo  $T$ , do Terceiro Incluído, for admitida, no nível de realidade que se cria a partir dessa admissão, diferente do nível de realidade em que os Axiomas da Identidade e da Contradição estão fixados, é possível que  $A$  e não- $A$  passem a conviver de maneira em que as diferenças não serão motivos de exclusão, uma vez que essas diferenças serão reconhecidas como elementos integrantes, constitutivos tanto da identidade em  $A$  quanto de sua Contradição.

Assim, para que exista esse nível  $T$ , é imprescindível que se admita a existência da Lógica do Terceiro Incluído. Ela permite que os Axiomas  $A$  e não- $A$  saiam do nível de realidade congelado, fixado, rígido, imóvel e permitam-se perceber que há elementos de um no outro e que, em determinadas situações - determinados níveis - são uma só identidade, fluida e mutável. A Lógica do Terceiro Incluído, adverte Morin (2008), só é possível no campo do sensível, no campo da dialogicidade.

Nesse campo, do sensível, da dialogicidade, muito provavelmente, o *bullying* tende a ter sua ocorrência reduzida em termos de frequência ou mesmo tende a deixar de ocorrer, uma vez que a identidade-referência ( $A$ ) passa a acolher a sua contradição ( $A$  não é não- $A$ ), percebendo-a como um elemento que faz parte do construto identitário, sem o qual não há diversidade, pluralidade, diferença, amplitude.

## **Uma experiência: A escola e a lógica do Terceiro Incluído**

De março a dezembro do ano de 2017 - numa escola da Rede Municipal de Recife (PE) – desenvolvemos uma pesquisa de campo, tendo como ordenamento teórico, epistêmico e metodológico a abordagem transdisciplinar, buscando refletir sobre como a experiência do Terceiro Incluído poderia reduzir ou minimizar a ocorrência do *bullying* e de seus derivativos no território escolar.

Para tal, conseguimos realizar uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo e





interventivo – no decorrer de 11 meses -, concretizada ao longo de 7 etapas primordiais: 1. Seleção da escola; 2. Apresentação da proposta da pesquisa à escola; 3. Observação exploratória; 4. Realização de entrevista com estudantes envolvidos/as em casos de *bullying*; 5. Realização das “rodas de discussão”; 6. Análise dos dados elencados em todas as etapas e 7. Elaboração dos relatórios parcial e final da pesquisa.

Na 1º etapa, utilizamos 02 critérios básicos para escolha da escola: 01. Havia muitos casos de *bullying* notificados pela gestão da escola e 02. Houve aceitação da gestão, dos/as docentes e dos/as discentes para a realização da pesquisa. Durante a 2º etapa, apresentamos a proposta da pesquisa em 3 momentos: 1. Para a gestão da escola; 2. Para os/as docentes e pais dos/as meninos/as e 3. Para os/as meninos/as entrevistados/as e participantes das rodas de discussão. Ao longo da 3º etapa observamos - uma vez por semana, durante o período de 07 meses do ano de 2017 - o cotidiano escolar. Na 4º etapa, entrevistamos meninos/as indicados/as pela gestão da escola. No decorrer da 5º etapa, seguimos com as entrevistas e as rodas de discussão e por fim, nas 6º e 7º etapas, analisamos os dados construídos em campo, que serviram de subsídios à escrita dos relatórios e deste artigo.

Ademais, toda a pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa (BAUER; GASKEL, 2002) e teve como método a “Observação Participante” (MINAYO, 2009). Como técnicas para construção de dados, utilizamos a observação exploratória, a entrevista semi-estruturada e as rodas de discussão. No tocante aos instrumentos utilizados nas etapas empíricas da pesquisa, contamos com cadernos de campo e gravadores digitais para o registro em áudio das entrevistas e dos relatos advindos das rodas de discussão.

No geral, os/as interlocutores/as adolescentes da pesquisa totalizaram 35, cuja faixa etária oscilou dos 13 aos 15 anos de idade. O perfil compunha ambos os gêneros, com orientações sexuais diversas e que haviam sido identificados pela gestão da escola como envolvidos/as direta ou indiretamente com o *bullying*.

No transcorrer da 3º etapa da pesquisa, observamos estes/as 35 meninos/as, na sala de aula, durante o período do recreio, nas atividades de Educação Física, no horário de entrada e de saída da escola. Na 4º etapa, entrevistamos, individualmente, por cerca de 60 minutos, os/as 35 interlocutores/as e, desses/as 35, selecionamos 05, os/as quais participaram da 5a etapa da pesquisa. O critério para seleção foi o fato de os/as 5 terem se envolvido com o *bullying* pelo menos 03 vezes ao mês<sup>1</sup>.

O roteiro das entrevistas se estruturou em 3 blocos ordenadores. No 1º bloco,

---

<sup>1</sup> A despeito se na condição de agressor/a ou se na condição de vítima.



questionamos acerca da biografia do/a entrevistado/a, enquanto no 2º, inquirimos sobre a convivência do/a entrevistado/a com seus pares e no 3º, fizemos perguntas sobre sugestões e possibilidades de redução de conflitos e violências entre os pares, especificamente, no que tange ao *bullying*. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, usando a “técnica da transcrição direta”.

Os trechos das falas elencados para este texto foram escolhidos em razão da recorrência conteudística, além da concordância com as teorias acumuladas, tanto no que diz respeito ao *bullying* e aos seus derivativos, quanto em relação aos indicadores teóricos advindos dos estudos da disciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Após as entrevistas, construímos com aos/as 5 interlocutores/as rodas de discussão, visando ao desenvolvimento de debates e reflexões acerca da lógica do Terceiro Incluído; elemento crucial para minimização e erradicação do fenômeno (MORIN, 2008; NICOLESCU, 2014; MORAES, 2016). As rodas foram previamente pensadas e elaboradas de modo que os temas recorrentes nas narrativas fossem retomados e percorridos pontualmente, no intento de introduzirmos dialogicamente certas tônicas para a reflexão acerca da possibilidade de convivência respeitosa e democrática das diferenças nesta ambiência escolar.

Utilizamos como técnica para análise das categorias o “modelo interpretativo dos discursos” amparado na perspectiva dedutiva, que nos ajudou numa melhor compreensão das falas e reflexões levantadas pelos/as interlocutores/as, quando nos dispomos ao exercício do ouvir, do ler, do reler e do escrever sobre suas vidas. Assim prosseguimos em campo, conversando e partilhando ricos momentos na escola em contínua dialogia com os/as envolvidos/as no fenômeno do *bullying*.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa situa-se no bairro de Casa Amarela, localizado na Zona Norte de Recife (PE), possui um quadro docente regular compatível com suas necessidades pedagógicas, destinando ao público local, o ingresso nos cursos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ainda conta com uma “turma extra” formada pelo “Projeto Travessia”, que funciona no período da tarde, oferecendo disciplinas eletivas que tratam dos temas: robótica, natureza, respeito, preconceito, esportes e artes marciais.

Atualmente a escola é frequentada - em período integral (10 horas por dia/50 horas por semana) - por 345 discentes. Em termos de estrutura física, constatamos que a escola possui espaços pedagógicos adequados à matriz curricular exigida pela Rede Municipal de Recife (PE). Durante as observações exploratórias - da escola nos períodos da manhã e da tarde - assistimos às aulas, acompanhamos os recreios e observamos os momentos de chegada e saída dos/as discentes. De certa maneira, detectamos um clima tenso e denso



entre os pares no cotidiano. Desse cenário, eclodiam insinuações com olhares depreciativos, ameaças, xingamentos, gritos, empurrões, chutes, socos e encurralamentos, evidenciando que àqueles/as que não são espelhos das referências identitárias não “*servem para conviver com a gente*”<sup>2</sup>.

Convêm ressaltar que nossa presença na escola, em muitas situações, fez com que alguns/as adolescentes contrariados/as com o clima tenso no território viessem nos pedir auxílio e aconselhamentos. No decorrer das observações exploratórias, presenciemos casos nos quais discentes eram sistematicamente violentados por seus pares. As agressões, em muitas situações, vinham revestidas de “brincadeira”, contudo não significassem “brincadeiras”, na medida em que os/as violentados/as não se mostravam interessados/as em “brincar”. O episódio abaixo ilustra a situação que tentamos explicar:

1. Para. Para. Para.
2. Tá nervosa? Tá dengosa?
3. Para, rapaz. Não quero brincar.
4. Tá bem nervosa. Tá dengosa.

e de cabelos lisos. Ele era o “novato na escola”. Já as falas 2 e 4 vieram da retórica de um adolescente de 14 anos. Também branco, magro, cabelos escuros e curtos. Os dois estudavam na mesma turma e o adolescente que pedia para “parar”, embora fosse um “menino”, era tratado como “menina”. O tratamento tinha a explícita intenção de pôr em evidência a masculinidade do violentado. Barros e Ferreira (2018), em recente estudo sobre o fenômeno do “*bullying* homofóbico” em ambiência escolar, ponderaram que meninos vistos como “afeminados” costumam sofrer mais perseguições sistemáticas quando comparados aos “não-afeminados” (BARROS; FERREIRA, 2018).

O episódio descrito a seguir - dando continuidade ao anterior - ratifica o que fora constatado por Barros e Ferreira (2018). Um adolescente vitimado por ser afeminado foi agredido por seus pares. A agressão ocorreu no pátio da escola, durante o recreio. Alguns/as adultos/as presenciaram a cena, porém em nada interferiram. A violência explícita, mas não impedida, continuou e o adolescente agredido ouviu insultos, sendo tratado no feminino como forma de pôr em causa sua orientação sexual.

1. Tá com medo, filha? Toma.  
Na sequência uma tapa foi dada na cabeça do menino. Os que estavam ao redor, vendo a violência apenas riam. O que violenta também riu. O único que não achava nada engraçado era o violentado:
2. Para. Vou dizer a Franco. Para, rapaz.
3. Toma.  
Outra tapa foi dada na cabeça do violentado. Os que estavam ao redor, vendo a

---

<sup>2</sup> Fala de um dos/as interlocutores/as consultados durante a pesquisa de campo.



violência, continuaram a rir. O que violentou continuou se divertindo à custa do violentado:

4. Hoje, ela veio de blusa apertada. Ela é muito vaidosa.

O adolescente violentado tentou sair do cerco, onde ocorria a violência, mas os/as adolescentes que riam impediam que a vítima se movesse. A violência não cessou<sup>3</sup>. Neste instante, alguns meninos perseguiram outro menino:

1. Todo troncho. Todo esquisito. Diferente da gente. Se ajeita, toma jeito de macho. Ela quer ir embora. Amanhã, a gente continua, danada. Vai. Vai.

É importante destacar que a atuação do/a (s) violentador/a (s) se dá no âmbito da rejeição à diferença, evidenciando que se a identidade violentada tem traços diferentes da identidade violentadora (A não é não-A), não há possibilidade de convivência pacífica e a identidade violentadora tentará eliminar, de alguma maneira, a identidade violentada. Nesse nível de realidade, a axiologia da física clássica se mantém e não há a presença do Terceiro Incluído, visto que a identidade-referência não aceita a contradição como interlocução e como transversalidade (FARRINGTON, 1993; OLIVEIRA, 2006; CARLISLE; ROFES, 2007; ROLIM, 2010; ABRAMOVAY, 2012; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; FERREIRA, 2016).

A ausência de um nível de realidade em que exista o Terceiro Incluído se evidencia, porque se evidencia também a ausência de diálogo, de empatia, de compaixão, de compreensão, de respeito, de cuidado entre os pares que se envolvem na violência descrita. Nesse sentido, é percebido que o Terceiro Incluído, como nível de realidade e como elo entre os Axiomas da Identidade e da Contradição, só ocorre em ambientes não-tóxicos e, ao mesmo tempo, a sua ocorrência tende a minimizar e/ou erradicar a toxicidade, uma vez que possibilita um outro modo de convivência, modo esse no qual a diferença não implica a exclusão violenta.

## **O envolvimento com o *bullying***

Dos/as 05 estudantes entrevistados/as, todos/as vinham de famílias “vulneráveis economicamente”<sup>4</sup>, residiam em bairros periféricos situados próximos à escola. Em comum, eram “repetentes”. Grande parte não residia com pai e/ou mãe, além dos/as que narraram ter presenciado atos de violência em âmbito doméstico. Dos/as 5 discentes consultados/as,

<sup>3</sup> Como não houve interferência de nenhum outro agente da escola para que a violência cessasse, tivemos de interferir. Diante de nossa interferência, o menino perseguido conseguiu voltar para a sala de aula e os violentadores foram forçados a parar.

<sup>4</sup> Perfil, inclusive, comum aos/as 35 estudantes participantes da pesquisa.



03 deles/as afirmaram-nos ter sofrido violência física frequente em casa, enquanto os/as outros/as 02 confirmaram ter sofrido violência no domicílio, ao menos uma vez por semana.

1. Dá em mim com tudo e quase todo dia. Eu corro. Entendeu? Eu fico toda marcada. Ele é violento. Também dá na minha mãe. Ela ainda não foi na delegacia.
2. Eu já fugi de casa. Quando ele me pega, tipo, ele faz que não vai e eu fico e aí, eu apanho em toda parte do meu corpo. Tem vez que não fiz nada.

As falas dos/as entrevistados/as confirmam os achados trazidos pelas pesquisas de Farrington (1993), Oliveira (2006), Carlisle e Rofes (2007), quando investigaram a dialética nutrida entre a prática do *bullying* escolar e a violência familiar. Desse modo, prosseguimos ouvindo os/as que aceitaram responder às perguntas<sup>5</sup> que lhes fizemos sobre o fenômeno:

1. Eu acho que *bullying* é violência.
2. O *bullying* é quando a gente bate em alguém diferente da gente.
3. Quando uma pessoa má é violenta com outra pessoa.
4. É uma violência.
5. O *bullying* é como uma forma de botar pra fora o colega do grupo.

As respostas atestaram a compreensão relacional que eles/as fazem do *bullying* com a violência, além do que o *bullying* implica a exclusão violenta do/a outro/a que não é semelhante, portanto a ausência do Terceiro Incluído.

1. O *bullying* existe porque tem muita galera violenta.
2. Eu acho que é porque tem uma galera esquisita que provoca.
3. Porque a galera agora é tudo mole, fraca, saca?
4. É zoeira. Essa onda de *bullying* é frescura.
5. É para fazer mal. O *bullying* é só para fazer mal.

Há consciência de que a existência do *bullying* implica violência e sofrimento de modo geral e de que a diferença entre os pares é o que proporciona a existência da perseguição sistemática. A fragilidade também foi apontada como motivo do *bullying*, sendo este subestimado entre os pares e os/as adultos/as, frequentemente considerado brincadeira da qual “uma galera esquisita” não se diverte por ser “muito mole” e “fraca”.

A *galera esquisita* seria - sob regência do paradigma disciplinar – composta de pessoas categorizadas no Axioma da Contradição (A não é não-A), ou seja, aqui o “*elemento estranho*” é representado por aqueles/as que não se identificam com a identidade-referência (MORIN, 2003; MAFFESOLI, 2008; CASTORIADIS, 2011; MORIN, 2014; NICOLESCU, 2014; MORAES, 2016).

1. Me envolvi com *bullying* porque não curto ficar só vendo, sinto vontade de zoar

<sup>5</sup> As perguntas foram às seguintes: 01. Você sabe o que é *bullying*? 02. Você acha que o *bullying* ocorre por quê? 03. Você se envolveu com o *bullying* em que situação? e 04. Você acha legal na sua escola ocorrer *bullying*?



também.

2. Porque na turma é comum a gente tirar onda com quem não é do grupo, quem faz algo estranho.
3. O *bullying* é comum na nossa escola. Tem todo dia. Eu me envolvi porque todo mundo se envolve.
4. Não sei porque me envolvi com o *bullying*. Acho que é difícil não se envolver.
5. Porque sou de família que não aceita que coisa errada fique por isso mesmo.

As narrativas também indicaram que os/as envolvidos/as no *bullying* não conseguem sair do ciclo da violência instaurado nos espaços em que impera a rejeição aos/às tidos/as como diferentes, visto que não se dão conta de que as contradições não implicam necessariamente as exclusões, as rejeições. Fica evidente que o Terceiro Incluído não é nítido e lúcido para os/as participantes das rodas de discussão.

Os/As interlocutores/as desta pesquisa indicaram-nos que o *bullying* surge no momento em que as diferenças também são promotoras de separação e segregação, ou seja, no momento em que a identidade-referência (A é A) se opõe de modo violento à identidade-contraditória (A não e não-A).

1. Eu cheguei nesse ano. Aí, logo, começaram a me chamar de casco duro e de chão queimado. Detesto. Eu não sei como sair disso. Nunca falei em casa.
2. Os que me perseguem não me chamam de menino. Me chamam de menina e dizem que não é para eu andar com eles. Já me trancaram no banheiro e eu quase perdi a prova. Eles falam que eu nunca vou ser como eles.

A inexistência de diálogo entre a identidade-referência e a identidade-contraditória explicita que o preconceito é a matriz da rejeição violenta e o promotor do sofrimento por quem sofre a violência da rejeição, materializada numa perseguição perversa e vil.

1. Quando fico sozinho, a vontade que tenho é de morrer. A morte talvez parasse com tudo. Já pensei em me matar. Em fazer besteira. E eles são os bons da turma.
2. Não queria ser diferente deles, porque assim, eles não teriam como me perseguir. Mas não sei mudar. Sou um merda mesmo.

A violência totalitária da identidade-referência, aquela que encarna a não-contradição e que coaduna com os preceitos estabelecidos pelo discurso disciplinar, gera trauma em quem se sente eliminado/a por não ser acolhido/a, não ser respeitado/a, não experimentar amorosidade no processo de convivência. A axiologia clássica indica que as contradições não são bem-vindas, porque elas podem gerar "desordem", "desarmonia", "caos". O melhor é eliminá-las, ainda que isso seja de maneira covarde, ainda que seja violenta e brutal.

## Um pleito à consciência transdisciplinar



Após as narrativas elencadas em campo - posteriormente categorizadas e analisadas - convidamos os/as interlocutores/as a participarem das rodas de discussão na própria escola pensadas a partir das seguintes tônicas: 01. Quem eu sou? 02. Quem é o meu colega da escola? 03. Quem somos eu e meu colega juntos? e 04. Eu sabia disso que sei agora? A ideia das rodas foi a de trazer para os/as interlocutores/as questões referentes aos traços identitários, salientando positivamente as diferenças, no intuito de fazer perceber que as identidades são fluidas, transitórias e condicionadas aos marcadores sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2007; FOUCAULT, 2018).

Neste sentido, é que A e não-A podem ser diferentes, mas não precisam ser pares antagônicos, excludentes, violentos (NICOLESCU, 2014). Contudo, ficou evidente – na condução das rodas - que ser diferente e ser a mesma coisa é uma questão de percepção, compreensão e acolhimento (MORIN, 2003; NICOLESCU, 2014; FERREIRA, 2016; MORAES; 2016).

As rodas – por nós mediadas na escola - foram gravadas em áudio e os trechos das falas destacados frente ao objetivo central do artigo, que foi o de refletir sobre a potencialidade da perspectiva transdisciplinar na minimização e erradicação do *bullying* na escola (FERREIRA, 2016).

Logo na primeira roda - cujo tema girou em torno de “quem eu sou?” - os/as adolescentes leram fragmentos do livro literário “*A bolsa amarela*” de Lygia Bojunga. O texto trata sobre os conflitos identitários de uma menina, Raquel, que nem quer ser menina, nem quer ser criança, mas almeja ser escritora. Após essa leitura, iniciamos a roda, questionando os/as participantes acerca de seus traços identitários:

**Mediadores/Pesquisadores:**

Vocês já tiveram os mesmos desejos que Raquel?

1. Sim. Eu já tive vontade de ser menino. Eu também já tive vontade de ser adulta, porque eu não queria mais morar com o meu pai e com a mulher dele.
2. Eu já tive vontade de ser adulto, mas eu não tive vontade de ser menina. Mas eu também já quis ser caminhoneiro e minha tia disse que essa profissão não é boa e eu agora, não quero muda”.

**Mediadores/Pesquisadores:**

Vocês acham que vocês conhecem a história de vocês? Por exemplo, onde nasceram os avós? Os pais? Os tios de vocês? Onde eles estudaram quando tinham a idade de vocês? Como era a casa deles quando eram adolescentes? O que gostavam de fazer na idade de vocês?

1. Eu sei que a minha avó era bem maguinha e que meu pai levava água do poço até em casa, que era para ajudar e que meu pai conheceu a minha mãe na padaria perto da casa onde meu irmão nasceu. Eu sou adotada.
2. Nunca ouvi nada disso lá na minha casa. Mas sei que minha mãe gosta de ver televisão e também de falar no celular. Mas eu não sei muito, não.
3. Sei não. A gente fala pouco disso. Não fala disso lá na minha casa. Mas tem foto. Minha mãe guarda foto.





As falas apontam para o massivo desconhecimento de suas biografias, pois - pelo menos antes de nossas intervenções - não sabiam que eram identitariamente plurais, diversos, multidimensionais e multirreferenciais, tal qual recomendado pelo exercício transdisciplinar. Não nos conhecermos ou não conhecermos nossas origens pode nos levar a ignorar o que temos de semelhante a quem pensávamos totalmente diferente. Nestes termos, os mediadores/pesquisadores convidaram-os/as a outras reflexões, durante a 2ª roda:

**Mediadores/Pesquisadores:**

Vocês são diferentes uns dos outros, umas das outras, mas também são iguaizinhos/as ou muito parecidos/as. Percebam que aqui, pouca gente sabe coisas de seus pais, de seus avós, de seus tios, de suas famílias. Então entendam que mesmo sendo muito diferentes: branco, pardo, negro, gordo, magro, alto, homem, mulher, vocês também são muito parecidos/as. Vocês já haviam se dado conta disso?

01. Não. Eu não. Eu não mesmo.

02. Também não. E, eu e ele [aponta para um colega] moramos bem perto. Né não?

03. É. E eu nem sabia que ele também apanhava na casa dele. Eu também apanho. Só que ele é da madrasta e eu sou da minha tia, que me criou.

04. Só fiquei sabendo que a gente é parecido, porque eu ouvi a história dele.

Quando identificam que entre eles/elas, embora existam diferenças também há semelhanças, as resistências em compreender o/a outro/a como ele/ela se apresenta diminuem, emergindo um clima menos hostil e mais acolhedor (FREIRE, 2018), visto que não se sentem antagônicos/as, alheios/as, estrangeiros/as deles/as mesmos/as. Se começa uma emergência, a emergência das identidades que se transversalizam. Só é possível que isso ocorra se for utilizado o diálogo, a escuta acolhedora, o acolhimento afetivo como forma de convivência.

Moraes (2016) refletiu que esta percepção de que A e não-A podem ser a mesma coisa em algum nível de realidade, só se torna possível porque um elemento T - o do Terceiro Incluído - foi empregado na conexão entre os axiomas. Em nosso caso, o termo T pode ser compreendido pela mediação pedagógica fundamentada em processos afetivos, nos quais é possível se ouvir a voz dos/as adolescentes, muitas vezes, silenciadas em seus cotidianos (FERREIRA, 2016; FREIRE, 2018).

Fica evidente que o paradigma disciplinar não abre espaço para o compartilhamento e entendimento das trajetórias biográficas, pois para esta lógica, na escola, precisa prevalecer e predominar o conteúdo oficial, pondo quaisquer outras dimensões dos/as estudantes no plano da invisibilidade. *“O que não se mostra no externo é descartado pela disciplinaridade, porque, para esse modelo de conduzir a vida, só merece destaque o que é quantificável, calculável, matematizável”* (FERREIRA, 2016). Durante a 3ª e a 4ª roda, ouvimos dos/as meninos/as relatos contundentes, que confirmam o que aludimos:

**Mediadores/Pesquisadores:**

Vocês então estão começando a conhecer mais um/a e outro/a e vocês estão percebendo que é possível ser diferente e nem por isso, ter de ser eliminado/a”.

1. Na escola, a gente é tipo um número, um caderno e o professor manda a gente fazer a tarefa. Não existe esse negócio de conversar sobre o nosso paladar, o nosso gosto de ouvir música.
2. Não sabia que ela (Apontando para a colega) era igual a mim no gosto de música. Curto muito Anitta e gosto de pancadão, ela também. Num foi isso que tu disse?
3. Sim. Eu disse que gosto de Anitta e também eu gosto desse esmalte que tu usa. Arrasa”.
4. A gente só consegue se conhecer mais porque o senhor (Falando para um dos mediadores/pesquisadores) tá abrindo essa roda. Eu estou vendo que não tava de boa com ela.

O componente T é aquele que fará com que A e não-A - embora diferentes - não sejam excludentes e eliminatórios (NICOLESCU, 2014; MORAES; 2016). É o elemento desconstrutor das “dicotomias supressoras”, que funda a separatividade e a oposição por excludência. Quando a lógica do elemento T rege as relações humanas, a outra perspectiva que insiste na separação, hierarquização, humilhação e diminuição da condição humana do/a outro/a, perde sentido, cedendo espaço para outras formas de convivência na diferença.

1. Não quero mais ficar nessa *vibe* de perseguir ele [apontando para o colega que é perseguido por ser, segundo o perseguidor, parecido com menina], porque ele apanha como eu. Tá ligado?
2. A gente vive tudo no mesmo barco, é assim que fala minha tia. A gente tem que se unir. Eu já entendi essa história, entendeu? Eu tou gostando de ficar perto dela [apontando para a colega vítima de bullying].
03. De boa. E se a gente se juntar? Tipo: a gente tenta ser amigos? E aí? Quem vai?

O paradigma transdisciplinar quando propõe a evidência valorativa das diferenças possibilita à escola trazer aos envolvidos com o *bullying* elementos centrais de reflexão, que os conduzem a novas compreensões sobre seus pares. Na medida em que tomam ciência de que são diferentes, mas, ao mesmo tempo, iguais, o fundamento da perseguição - utilizado para suprimir diferenças - vai perdendo seu iminente significado. Uma nova “lógica do sensível” (MAFFESOLI, 2008) se instaura, adquirindo espaço e sentido. Assim, os fenômenos da perseguição sistemática e da vitimização involuntária vão perdendo força, posto que outros modos de convivência e existência vão surgindo, onde seja possível conviver com pessoas diferentes, mas que, ao mesmo tempo, são reconhecidas como pessoas livres para serem o que podem e como podem ser.

**Considerações finais**

Empírica e teoricamente, buscamos refletir sobre a complexidade inerente à



temática do *bullying* escolar, ressaltando a relevância de análises que levem a sério as perspectivas disciplinares e transdisciplinares, não apenas para uma compreensão alargada do fenômeno, mas, precipuamente, diante da tentativa de redução e possível erradicação deste que, atualmente, vem representando um dos maiores desafios das práticas pedagógicas contemporâneas, pois suas complexidade e abrangência – tendo em vista a amplitude ordenadora da cultura ocidental estabelecida pelo paradigma disciplinar – ultrapassam gerações, classes sociais e fronteiras geográficas, eclodindo, por assim dizer, local e globalmente, pois também se coadunam aos critérios da globalização, cujo pilar fundador é o de padronizar o mundo, a vida e os comportamentos à luz de modelos eurocentrados e fundadores - ou eliminadores - das identidades.

Mesmo diante de sua incidência global, o *bullying* traz características específicas conforme a cultura do lugar onde ocorre, conquanto possua aspectos gerais respaldados em idiossincrasias inerentes ao ordenamento compulsório conduzido, antes de tudo, por falta de diálogo, constantes hierarquizações e distinções opositivas impostas violentamente à sociedade, e que findam por influir no cotidiano de crianças e jovens em idade escolar.

“Brincadeiras que fazem chorar” e que, ao mesmo tempo, vão moldando pejorativamente subjetividades inseridas em tramas complexas desencadeadas por dores e sofrimentos contundentes experienciados, tanto nas escolas, quanto nas famílias e comunidades, por seu turno, mantidas em progressivos estados de adoecimento físico, mental e emocional.

Das ponderações discorridas – na medida do possível – trouxe as narrativas dos/as sujeitos/as escolares implicados/as direta ou indiretamente com o *bullying*, esforçando-nos em evidenciar suas vozes, dores e seus medos e temores, mas também buscando dialogica e transdisciplinarmente formular estratégias e possibilidades de superar os preconceitos, no intuito de fazê-los/as refletir sobre a viabilidade de uma co-existência saudável com as diferenças, não apenas na escola, mas no mundo plural, que exige uma educação transforme e verdadeiramente democrática.

Esforço emergencial – e paradigmático, tendo em vista a conversão radical das mentalidades - frente aos requisitos do mundo contemporâneo, do qual a escola, a família e a sociedade não podem mais se furtar. Ademais, alertamos para as potencialidades concernentes à perspectiva transdisciplinar, no tocante ao entendimento - e atuação - desse mundo, que carece de compreensão, respeito, afetividade e diálogo. Um mundo que não mais admite a submissão de uns/umas sobre outros/as, tampouco se permita a vigência de obsoletas fragmentações e partições binárias fomentadoras de desigualdades, distinções e violências. Um mundo que cada vez mais recusa a dialética da razão por entender sua



periculosidade redutora. Um mundo de essência transdisciplinar.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam. (Orgs.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. 2 ed. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: [http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando\\_sobre\\_violencia.pdf](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando_sobre_violencia.pdf) Acesso: 05/12/2020.

AVILÉS MARTINEZ, José. **Bullying**: Guia para educadores. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras. 2013.

BARROS, Ednaldo Andrade.; FERREIRA, Hugo Monteiro. **Como os jovens estudantes encaram seus colegas homossexuais na escola: Reflexões necessárias para a superação da intolerância**. In: **E-book Conquerer**, Campina Grande: Realize, 2018, p.198-210. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/40206>>. Acesso em: 05/11/2020.

BAUER, Martin; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. 1 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 2 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

CARLISLE, Nicholas; ROFES, Eric. School *bullying*: Do adult survivors perceive long-term effects? In: **Traumatology** [Online], n. 13, p. 16-19, 2007. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534765607299911>>. Acesso em: 05/11/2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DOLL, William Jr. **Currículo**: Uma perspectiva pós-moderna. 1 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 3 ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2002.

FARRINGTON, David Philip. Understanding and preventing bullying. In: TONNY, Michael; MORRIS, Norval. (Orgs.) **Crime and Justice**. Chicago: University of Chicago Press, 1993. p.381-458.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

FERREIRA, Hugo Monteiro. Iniciando a jornada: Construindo fundamentos. In: FERREIRA, Hugo Monteiro (org.). **A educação integral e a transdisciplinaridade**. 1. ed. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, p. 11-44.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- LOPES NETO, Aramis Antonio. *Bullying*: Comportamento agressivo entre estudantes. In: **Jornal de Pediatria** [Online], v. 81, n. 05, 2005, p. 164-172. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>> Acesso em: 10/12/2020.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MANACORDA, Maria Alighiero. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl H; ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. Versão eletrônica, Ridendo Castigat Moraes. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>> Acesso em: 07 de novembro de 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. 1 ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- MORIN, Edgar; CURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 1 ed. São Paulo: Triom, 2014.
- OLIVEIRA, Agnes Schutz de; ANTONIO, Priscila da Silva. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno *bullying*: Possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. In: **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 08, n. 01, 2006. p. 30-41. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fen/article/view/946/1157>> Acesso em: 10/12/2020
- ROLIM, Marcos. **Bullying**: O pesadelo na escola. 1 ed. Porto Alegre: Dom Quixote, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- VALLE, Lilian. **A escola imaginária**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2014.
- YOUNG, Michel. Para que servem as escolas. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.28, n.101, Campinas, 2007. p. 1287-1302. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fen/article/view/946/1157>> Acesso em: 10/12/2020.

Recebido em: 10/12/2020

Aceito em: 03/04/2021