



CONTRIBUIÇÕES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA PARA CONSCIENTIZAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DO PODER EM FOUCAULT ¹

Marcelo Ohta

Resumo: O presente artigo discute sobre a problemática do *bullying*, um tipo de violência envolvendo estudantes (agressor e vítima, em relação desigual de poder), crescentemente divulgado pela mídia nas últimas décadas. Sua identificação é dificultada pela sua sutileza em muitos casos, mas sobretudo pela falta de denúncia da vítima. Seu enfrentamento comumente dá-se por medidas punitivas no âmbito escolar (suspensão, expulsão) e/ou no âmbito judicial (indenização, medida socioeducativa). A justiça restaurativa surge nesse cenário com o potencial de contribuir na conscientização para melhor identificação desse fenômeno e de lhe dar uma alternativa (e particularizada) resolução: permitindo participação ativa à vítima e ao agressor, responsabilizando e ressocializando este, e reparando e empoderando aquela. As proposições de Michel Foucault sobre a questão do poder ajudaram na reflexão sobre esse processo. A justiça restaurativa mostra-se, pois, como resposta eficaz ao (e somente se) transformar as relações (tornando-as mais dialógicas, horizontalizadas) entre os atores escolares.

Palavras-chave: *Bullying* escolar. Justiça restaurativa. Poder. Foucault.

1 INTRODUÇÃO

A temática da violência escolar, muito presente na mídia e no senso comum nas últimas décadas, tem um histórico mais pregresso, envolvendo desde casos de castigos físicos disciplinares aplicados pelos professores a educandos, de vandalismos praticados por educandos contra o patrimônio escolar, de furtos chegando a de tráfico de drogas e atuação de gangues, de agressões verbais e físicas entre educandos e, em menor proporção, destes dirigidas aos professores, e até de homicídios por armas de fogo (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Entre as

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Sistema de Justiça: conciliação, mediação e justiça restaurativa, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Sistema de Justiça: conciliação, mediação e justiça restaurativa.

agressões/violências ocorridas entre educandos (crianças e adolescentes) em ambiente escolar, está o fenômeno do *bullying*, em que um agressor (*bully*) ou mais pratica atos de violência física/psicológica de modo proposital e frequente contra uma ou mais vítimas (SILVA, 2010).

Uma das principais características do *bullying* é o desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, pois enquanto o agressor sente-se forte e superior, a vítima encontra dificuldade em se defender, gerando-lhe sentimento de impotência e inferioridade (FANTE, 2005). Segundo Silva (2010), o agressor escolhe como vítima quem lhe parece ser mais frágil (por pior condição socioeconômica, menor porte físico, encontrar-se normalmente sozinha, orientação sexual diferente), usando-a como objeto de diversão, prazer e poder. Para Lopes Neto (2007), deve-se considerar *bullying* o que ocorre entre pares (educandos: indivíduos em iguais condições), quando a assimetria ou o abuso de poder é visto como impróprio; assim, não caberia a esse fenômeno a relação entre professor e educando, visto que ocupam posições diferentes numa hierarquia escolar tradicionalmente estabelecida.

Outra característica comum do *bullying* é que a vítima raramente pede ajuda aos pais ou às autoridades escolares, com o fim de evitar possíveis retaliações do agressor e de poupar seus pais da decepção de ter um filho covarde e não popular na escola (SILVA, 2010), o que dificulta a identificação desse fenômeno. Para Derbabieux (2002, *apud* FREIRE; AIRES, 2012), além de costumeiramente ocorrer longe dos adultos, ele tende a mostrar-se como uma agressão tênue e de difícil percepção.

Por isso, mesmo conhecido, divulgado e muito estudado nas últimas décadas, o *bullying* perdura até hoje em muitos ambientes escolares de todo o mundo, demonstrando que ainda se carece de (mais efetivos) programas de prevenção, identificação e combate ao mesmo. Assim, com vistas a encontrar uma intervenção que seja abrangente, multidimensional e integrada, dotada de um referencial teórico, e não constituindo um conjunto de diversas práticas apenas justapostas (SILVA et al., 2017), com riscos de contradições de orientações entre si, surge a Justiça Restaurativa como um método alternativo para repensar e lidar com conflitos e violências (como o *bullying*) escolares (NUNES DE ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019). Poderia a Justiça Restaurativa ser uma resposta eficaz ao *bullying*? Em termos gerais, ela – em contraposição à justiça tradicional (retributiva) que coloca nas mãos do Estado a decisão (tomada de cima para baixo) acerca das consequências da

violência/crime – ocorre mediante processo colaborativo e exercício democrático de poder, em que essa decisão é produto, com auxílio de um mediador, da participação ativa e direta do agressor e da vítima, mostrando-se, então, como possibilidade efetiva de pacificação social (FREITAS; POMPEU, 2018). E existe uma questão de poder que está relacionada às duas temáticas, observada por Morrison (2005):

Teoricamente, a intimidação [*bullying*] e a justiça restaurativa têm um ajuste natural, no qual a intimidação está definida como o abuso de poder sistemático e a justiça restaurativa colabora para afastar os desequilíbrios de poder que afetam nossas relações com os outros.

Diante disso, a fim de se aprofundar as reflexões sobre a questão do poder, foi escolhido, entre os teóricos dessa temática, o filósofo Michel Foucault, muito estudado na área da educação escolar pela sua abordagem ao poder disciplinar (PASSOS, 2010; GUIRAUD, [200-?]). Desse modo, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa: uma vez que a Justiça Restaurativa parece ser uma resposta eficaz contra o *bullying* escolar, e tendo como suporte teórico a questão do poder em Foucault para ajudar nas reflexões, quais seriam as possíveis contribuições da mesma para conscientização, identificação e enfrentamento desse fenômeno? O objetivo deste artigo, portanto, foi refletir sobre e apresentar as contribuições que a Justiça Restaurativa pode dar nesse sentido, considerando suas possibilidades e limites.

Esta pesquisa justificou-se no sentido de ajudar na conscientização para a rápida identificação e enfrentamento do *bullying*, a fim de reduzir/minimizar seus impactos negativos sobre a saúde física e mental dos estudantes envolvidos. Com a Justiça Restaurativa, pretende-se solucionar os problemas de *bullying* no âmbito escolar onde ocorrem, reduzindo-se ao máximo o número de casos de sua judicialização, de modo que agressores e vítimas, cuja personalidade está ainda em formação, possam sair modificados dessa situação e evitando-se reincidências, assim como formar sujeitos mais protegidos contra essa e outras formas de violência interpessoal, e mais empoderados e autônomos para lidar, de modo saudável e construtivo, com seus próprios problemas e conflitos que encontrar, levando esse fundamental aprendizado para a vida adulta cidadã mundo afora (RANSAN; FENSTERSEIFER, 2018).

Dada a limitação de espaço (própria de um artigo) em face da complexa temática a ser tratada, serão abordadas (mas longe de se esgotar a discussão acerca disto) as partes da conscientização e (em menor grau) do enfrentamento, deixando-

se de lado (para mais pesquisas futuras e apresentação em outra oportunidade) a parte da identificação (sendo esta a mais complexa, conforme produto das reflexões do autor deste artigo).

Quanto à metodologia, foi realizada uma pesquisa teórica e bibliográfica, uma vez que as informações foram obtidas a partir da literatura já produzida em artigos científicos, livros, etc., em meio impresso ou digital; e qualitativa, pois se trabalhou com compreensões e interpretações (WILL, 2016). Este artigo é um ensaio acadêmico, pois “[...] consiste na exposição das ideias e pontos de vista do autor sobre determinado tema, com base em pesquisa referencial – ou seja, o que outras pessoas também dizem sobre aquilo [...] Busca-se originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de forma exaustiva” (ENSAIO ACADÊMICO, [20-?]).

2 O BULLYING ESCOLAR

Apesar de o *bullying* não ser um fenômeno novo dentro das escolas, ele só tomou forma e recebeu esse nome específico a partir dos anos 1980, devido à atuação do estudioso norueguês Dan Olweus (FREIRE; AIRES, 2012), que foi o primeiro a desenvolver critérios para detectar esse problema de forma específica, diferenciando-o de outras interpretações como gozações e brincadeiras entre iguais (FANTE, 2005).

As principais características dos comportamentos agressivos referentes ao *bullying* são: ocorrem de forma repetitiva em período prolongado de tempo contra uma mesma vítima; são deliberados e danosos (com intenção de gerar dor, angústia e sofrimento ao outro); não se verificam motivações evidentes para seu surgimento e manutenção (como divergências de ideias provocadoras de desentendimentos ou brigas); e apresentam uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, pois a vítima tem dificuldade em se defender (por ter menor estatura ou força física, estar em minoria, ter falta de assertividade ou pouca flexibilidade psicológica perante o(s) agressor(es)) e/ou em motivar outras pessoas a agirem em sua defesa, enquanto o agressor a escolhe justamente por identificar essa sua fragilidade, tendo certeza de que conseguirá dominá-la, sentindo-se, pois, forte, superior e confiante (FANTE, 2005). Quanto às formas de *bullying*, elas podem ser:

- Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”).
- Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima).

- Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar).
- Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar).
- Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.). (SILVA, 2010)

Entre os papéis desempenhados no *bullying*, além da vítima (também chamada de alvo) e do agressor (autor), existem as testemunhas, que se classificam em: “observadoras”, aquelas que observam e nada fazem, não se envolvendo e logo afastando-se da cena; “seguidoras”, que participam de um *bullying* iniciado pelo agressor; “incentivadoras”, que não participam diretamente das agressões, mas costumam rir ou dar algum estímulo; e “defensoras”, que procuram proteger a vítima, falar para o agressor parar sua ação ou solicitar ajuda de algum adulto para intervir no caso (LOPES NETO, 2007). O problema do *bullying* torna-se mais grave justamente porque as vítimas costumam não denunciar os ataques e os agressores para pais e professores (FANTE, 2005), e então acabam sofrendo prolongadamente com esse fenômeno – ainda que possam apresentar alguns sinais, como estar comumente triste, deprimida, retraída ou aflita, ter faltas frequentes às aulas e desinteresse pelas atividades escolares – e, a depender da sua forma e da sua duração, levarão marcas profundas para a vida adulta (SILVA, 2010). Essa duração prolongada causa às vítimas sensações de abandono e de descrença na escola e, aos agressores, o sentimento de impunidade (LOPES NETO, 2007).

Diante disso, pode-se dizer que há uma evidente dificuldade para se identificar os casos de *bullying*. Ele pode vir disfarçado como espécie de “brincadeira de mau gosto” (por meio de apelido pejorativo, piada ou gozação, por exemplo), tida como “normal” entre crianças e adolescentes e que vai passar com o tempo, o que lhe dá um caráter delicado e subjetivo (pois um apelido que pode ser bem aceito entre amigos por um indivíduo pode não o ser por outro, muito menos quando dito por pessoas menos próximas) (POMPÉO, 2015). Camacho (2001) coloca que quando o *bullying* não é visto, ou não é percebido como tal, ou é confundido com mera indisciplina, ou quando não é considerado de impacto relevante (sendo então tratado com leviandade), ele foge do controle e, por passar a ocorrer constantemente no cotidiano escolar, torna-se banalizado (menos aos olhos de quem é alvo).

Uma vez que não é só a violência física que merece receber atenção, dado que outros tipos de violência (como o *bullying*) podem ser tidos como tão graves e traumáticos, não seria recomendável escutar as próprias vítimas, bem como a

comunidade escolar, para que juntos possam construir noções sobre agressão/violência mais afinadas com as realidades experienciadas e os sentidos percebidos (BUDD, 1999, *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002)? O dilema entre avaliação objetiva e subjetiva é colocado por Lopes Neto (2007): a agressão deve ser identificada por um observador externo ao ato, ou se deve assumir a percepção da vítima? Deve-se considerar a assimetria de poder com base na percepção da vítima ou por critérios mais objetivos, como a força física ou o número de agressores?

Então, dar voz às vítimas – crianças e adolescentes, que são sujeitos de direitos conforme a Constituição Federal (CF) brasileira, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990 – para participarem na definição do que consideram ou não *bullying* parece ser o melhor caminho. A CF/1988 coloca que a criança e o adolescente devem ter seus direitos fundamentais assegurados pela família, sociedade e Estado; o ECA aplica-lhes a doutrina da proteção integral, uma vez que são considerados pessoas em desenvolvimento, razão pela qual não podem ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. É com esse amparo legal que, além do agressor e de seus pais ou responsáveis, também podem ser responsabilizados juridicamente os professores, gestores e instituições escolares que forem negligentes na identificação e no enfrentamento do *bullying* (POMPÉO, 2015).

Como medida para desencorajar atos de *bullying* (encarado como grave problema social, educacional e de saúde) no âmbito escolar, foi estabelecida a Lei Federal 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), cujos objetivos² estão dispostos em seu art. 4º.

² I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade; II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil; IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015)

Embora não traga maiores detalhamentos operacionalizantes, o programa traz características que ultrapassam a costumeira abordagem individual (apenas sobre o agressor e a vítima, como se fossem os únicos “culpados” pela sua situação), com duração mais extensa/permanente e ações mais abrangentes, desenvolvidas por equipes multiprofissionais ou intersetoriais, e direcionadas a todos os estudantes, às famílias e à equipe escolar (SILVA et al., 2017). Freire e Aires (2012) defendem que intervenções sobre o *bullying* mais eficazes pautam-se em dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais dos educandos, devendo ainda elas se diferenciarem conforme o contexto e a cultura.

O *bullying* apresenta impactos negativos sobre a saúde física e mental dos estudantes, como os quadros de ansiedade, depressão, baixa autoestima, isolamento, exclusão, automutilação e (tentativas de) suicídio, entre as vítimas, sintomas que poderão perdurar na fase adulta, inclusive com a dificuldade em impor-se profissionalmente e a insegurança em estabelecer uma relação afetiva duradoura; e, entre os agressores, os comportamentos de risco, o consumo de álcool e outras drogas, reprovação ou abandono dos estudos, atitudes delinquentes e criminosas, com elevadas chances de, na vida adulta, apresentar condutas violentas nos ambientes de trabalho (assédio moral) e familiar (LOPES NETO, 2007).

Ademais, dependendo da gravidade do ato de *bullying*, ele pode ensejar não apenas ação na área cível (havendo pedido de indenização por conta de dano material e/ou moral), como também na vara da infância e juventude (em se tratando de criança e adolescente, essa violência é enquadrada como ato infracional, penalizável com medida socioeducativa). Com a Justiça Restaurativa, quer-se reduzir ao máximo o número de casos de judicialização de *bullying* e outras violências escolares, por se acreditar que, como sujeitos cuja personalidade está ainda em formação, é na escola que problemáticas como essa precisam ser efetivamente enfrentadas e solucionadas (claro, sem abrir mão da colaboração de especialistas, de saberes interdisciplinares e de instituições de outros setores sociais, para os casos mais complexos), com mudanças pessoais, relacionais e institucionais, ao invés de se ficar restrito à tradicional punição (além das medidas judiciais, são comuns a suspensão e a expulsão escolar do agressor) (RANSAN; FENSTERSEIFER, 2018).

3 A JUSTIÇA RESTAURATIVA (E SUA UTILIZAÇÃO NAS ESCOLAS)

Em virtude de seu modelo de organização social, em que os interesses coletivos superavam os individuais, as sociedades comunais (sociedades pré-estatais europeias e as coletividades nativas) privilegiavam as práticas de regulamento social centradas na manutenção da coesão do grupo; a transgressão de uma norma, então, causava reações orientadas, mediante uma justiça negociada, para o restabelecimento do equilíbrio rompido e para a busca de uma solução rápida ao problema (JACCOUD, 2005). Essas são as origens mais antigas da Justiça Restaurativa, um movimento que ressurgiu contemporaneamente em países ex-colônias, fruto de reivindicações culturais de povos nativos (JACCOUD, 2005), como ocorreu na Nova Zelândia, em que a cultura do povo nativo Maori encontrava-se marginalizada e, dadas as decorrentes tensões sociais, sua juventude formava grande contingente de detentos, situação que foi mudada por meio de encontros restaurativos (lembrando a tradição da justiça Maori que fora quase que extinta pela colonização) com grupos de familiares (MORRISON, 2005). A partir desse movimento de descriminalização, com numerosas experiências-piloto de Justiça Restaurativa no sistema penal em meados dos anos 1970, houve sua institucionalização (com medidas legislativas) nos anos 1980, e, nos anos 1990, ela conhece uma fase de expansão e destaque internacional (JACCOUD, 2005), o que a fez chegar ao Brasil nos anos 2000, com três projetos-piloto: em Porto Alegre/RS, na 3ª Vara da Infância e Juventude; no Distrito Federal, no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirante; e em São Caetano do Sul/SP, nas escolas (NUNES DE ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019). Essa fase que tem como marco esses três projetos-piloto é chamada de “implantação” da Justiça Restaurativa judicial no Brasil, que cobriu o período de 2005-2010; e, desde de 2010, tem-se a fase da “institucionalização-expansão”, tendo como marco a Resolução 125/2010, seguida da Resolução 225/2016, ambas do Conselho Nacional de Justiça (ANDRADE, 2017).

Nessa Resolução 225/2016, a Justiça Restaurativa, cuja implantação em países-membros (como o Brasil) foi recomendada em resoluções emitidas pela Organização das Nações Unidas, aparece como compromisso de dar direito a maior acesso à Justiça, mediante o uso de meios consensuais, voluntários e mais adequados de solução efetiva de conflitos (e violências, objetivando a promoção da paz social), fenômenos cuja complexidade requer que sejam considerados, para sua

compreensão e enfrentamento, não só os fatores individuais e relacionais, mas também os comunitários, institucionais e sociais que contribuem para seu surgimento e manutenção. A seguir, estão o conceito e o processo de Justiça Restaurativa descritos na citada resolução:

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;

II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;

III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro. (BRASIL, 2016)

Os princípios que a orientam são: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade (BRASIL, 2016).

Em seu aspecto mais teórico-filosófico, Howard Zehr (2008) propõe a Justiça Restaurativa como uma nova “lente” (em analogia à lente usada instrumentalmente no campo da fotografia) através da qual se tem uma nova compreensão do problema (o crime), que culmina em nova solução (a justiça); embora não tenha alcançado um patamar de paradigma plenamente desenvolvido, ela propõe visões alternativas, fundamentadas em princípios e experiências empíricas, ao atual modelo de justiça (retributiva) que se encontra em crise, tratando de adotar novos valores, e não novas tecnologias de punição. Na justiça retributiva (tradicional), o crime é tido como violação da lei (determinada pelo Estado, o qual, então, foi afrontado) e a justiça estabelece a culpa e aplica uma punição (como fim em si mesmo: eis seu caráter punitivista) ao ofensor (aquele que cometeu o crime); nota-se que a vítima (e suas necessidades) é deixada à parte do processo. Já com a “lente” restaurativa, o crime passa a ser considerado violação de pessoas e relacionamentos, e a justiça envolve não só o

ofensor, mas a vítima e também a comunidade afetadas pelo crime, visando-se à busca de soluções que promovam reparação (correção dos erros, do mal, ligados ao crime, com redução dos danos/lesões gerados pelo mesmo), reconciliação (entre vítima e ofensor) e segurança (para todos os envolvidos).

Na Justiça Restaurativa, a vítima recebe a atenção à altura de sua necessidade, visto que foi a parte mais lesionada pelo crime, lesão essa que precisa ser curada; é claro que é impossível garantir uma cura total, porém ao menos se oferece um contexto no qual esse processo de recuperação pode começar; a lesão, logo, nunca será esquecida, contudo o que se quer é que a vítima dê um sentido de encerramento ao ciclo (ela costuma viver um ciclo repetitivo de lembrança dolorosa, com sentimento de “aprisionamento”, referente ao crime e ao dano sofridos) e retome sua vida com sentimento de controle e de segurança. O ofensor, por sua vez, deve ser responsabilizado pelo crime que cometeu (não se pode “deixar passar em branco”); mas essa responsabilização é considerada um passo em direção a sua mudança pessoal, pois abrange arrependimento, busca de correção da situação gerada, de reparação do “mal” provocado, e o começo de uma nova vida (sem a reincidência do erro/crime). A comunidade também é levada em conta, precisando de uma intervenção para recuperar seu sentido de inteireza, rompida pelo crime (ZEHR, 2008).

No tocante à reconciliação entre vítima e ofensor, se no momento logo após o crime o relacionamento entre essas duas partes encontra-se no extremo hostil da escala, com a Justiça Restaurativa procura-se conduzir esse relacionamento em direção ao outro extremo, que é o da reconciliação (cujo ponto culminante é idealmente o pedido sincero, pelo ofensor, e o aceite verdadeiro, pela vítima, do perdão); obviamente, não se pode garantir nem forçar essa reconciliação, mas torná-la viável é o fundamental. Ademais, busca-se promover a cura mesmo quando se trata de um crime sem identificação do ofensor, ou quando este se nega a assumir sua responsabilidade; juntando vítima e membros da comunidade, tem-se a oportunidade de fazê-los ouvir sinceramente e valorizar a (dor da) vítima, concordando com suas queixas de que o que aconteceu foi errado e imerecido, e atendendo a suas necessidades (nesse caso, uma justiça “parcial, aproximada” é melhor do que nenhuma justiça, com vistas ao processo de recuperação por parte da vítima). E, embora o termo “restaurativo” dê a impressão de restituir as pessoas e seus relacionamentos à condição original, na maior parte das vezes deve-se ter um caráter

transformativo, no sentido de tornar pessoas e relacionamentos em algo mais saudável, sem espaço para violência (um novo modo de relacionar-se) (ZEHR, 2008).

Pode-se dizer que tanto a retribuição como a restauração consistem em retomar um equilíbrio entre ofensor e vítima, os quais, no momento pós crime, encontram-se respectivamente em condição de superioridade (pelo “poder” demonstrado agressivamente, violentamente) e inferioridade (pela insuficiência de “poder” para defesa bem-sucedida contra a agressão/crime); entretanto, enquanto a retribuição intenciona baixar o ofensor (impondo-lhe dor pelo castigo, estigma de “criminoso”) ao nível onde foi parar a vítima, a restauração visa a (re)afirmar o senso de valor desta, elevando-a a seu nível original, bem como a reconhecer valor ao ofensor, ao lhe oportunizar senso de responsabilização, possibilidade de arrependimento pelo crime efetuado e de reparação do dano causado, enfim, um novo protagonismo. Ao contrário da justiça retributiva que só quer punir o ofensor com rigor, a Justiça Restaurativa busca atender às necessidades/carências desse ofensor, tais como habilidades interpessoais e laborais, apoio emocional, capacidade de canalização de raiva e frustração de modo mais apropriado e desenvolvimento de autoimagem mais positiva/sadia (ZEHR, 2008).

No Brasil, tem-se a vigência do princípio da indisponibilidade da ação penal, ou seja, o processo penal iniciado não se encerra com o uso da Justiça Restaurativa; logo, esta é complementar à justiça retributiva; contudo, ela pode ser alternativa (quando o acordo restaurativo substitui a decisão judicial) na justiça infantojuvenil (ou infracional) e nos juizados especiais criminais, que excepcionaram referido princípio. Nos casos de *bullying* ou outra forma de violência (escolar) envolvendo criança e adolescente, pode a Justiça Restaurativa ocorrer tanto na fase pré-processual, ou seja, no próprio âmbito escolar, como na fase processual (após a judicialização do conflito), geralmente lidando-se com casos mais graves (que podem ter passado pela primeira sem bom termo), havendo experiências de ambas as formas no Brasil (ANDRADE, 2017). Deve-se dar preferência à forma pré-processual, pois, segundo Penido (2009, *apud* NUNES DE ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019), ao trabalhar com a busca de uma responsabilização participativa e coletiva, baseada em processos dialógicos e inclusivos, sobre os problemas e conflitos escolares, a Justiça Restaurativa acaba assumindo uma função pedagógica que a faz incidir no campo educacional-escolar por excelência. Ela, assim, presume uma atuação que dissemina sua prática no contexto escolar como um todo e até na comunidade do entorno, por

meio da formação de professores, educandos e outros membros da escola como facilitadores de processos restaurativos, com a perspectiva de dar autonomia para escola resolver suas próprias questões (NUNES DE ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019).

4 A QUESTÃO DO PODER EM MICHEL FOUCAULT

Segundo Foucault (2017), o poder é algo enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculto, e que está investido em toda parte; não se sabe ao certo quem o detém (ninguém é o seu titular), mas se sabe quem não o possui; ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; e é preciso saber até onde se exerce o poder, até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, vigilância, proibições e coerções.

Foucault (1995), na sua análise do poder, atribuiu maior importância às suas manifestações (ao “como”) do que à sua origem (ao “porquê”) ou à sua natureza (ao “quê”); para ele, o objeto de análise não é o poder em si (um “poder” fundamental que supostamente existiria), mas as relações de poder; e o poder diz respeito às relações entre indivíduos ou grupos, de forma que alguns exercem um poder sobre outros; é diferente, então, de “capacidade”, que é uma relação que se exerce sobre as coisas, para fins de modificá-las, usá-las ou destruí-las. E o poder só existe em ato, e por isso se fala em “exercício do poder” dentro de uma “relação de poder”, que é o modo de ação de alguns homens sobre as ações de outros (a ação não é diretamente sobre os indivíduos).

Foucault (1995) aprecia os termos “conduta” e “governo” para explicar as relações de poder; o primeiro refere-se, simultaneamente, ao ato de conduzir os outros (com maior ou menor coerção) e ao modo de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades; o segundo consiste em estruturar o campo de ação dos outros, em agir, de modo mais ou menos refletido e calculado, sobre as possibilidades de ação dos outros. Logo, uma relação de poder apropriada não deve ser buscada nem do lado da violência e da luta/afrontamento, nem do lado do contrato ou da aliança/vínculo voluntário (tanto o uso da violência como a aquisição de consentimento são instrumentos de poder que podem ser usados no seu exercício).

A questão do poder refere-se à desigualdade dos poderes, às lutas que se desenvolvem em torno de um foco particular de poder (como o diretor de uma prisão,

por exemplo); designar um foco, denunciá-lo, falar dele publicamente é uma luta, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder; se os discursos dos detentos ou dos médicos de prisão são lutas, é porque eles confiscam, mesmo que por um momento, o poder de falar geralmente monopolizado pela administração da prisão (FOUCAULT, 2017).

De acordo com Foucault (1995), enquanto a relação de poder é ação que se exerce sobre a ação de outros, a (relação de) violência é a ação que se exerce sobre coisas ou indivíduos; ela força, submete, quebra, destrói, fecha todas as possibilidades, restando ao alvo somente a passividade. Passos (2010) coloca que a violência, para Foucault, refere-se ao uso da força bruta direcionada à eliminação ou subjugação total do outro, sendo o resultado visível da ação de destruição do outro; a violência em Foucault tem, pois, o sentido negativo e moral de total negação do outro.

Portanto, na relação de poder, o “outro” é reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação: está-lhe aberto todo um campo de respostas, reações e efeitos; é por essa razão que, segundo Foucault (1995), o poder caminha ao lado da liberdade: o poder só se exerce sobre sujeitos individuais ou coletivos “livres”, que têm acesso a opções de condutas e reações; numa escravidão, o que se tem é uma relação de coerção própria da violência; se a relação de poder possui como condição permanente a insubmissão da liberdade, ela não existe sem resistência/luta, escapatória/fuga e até inversão/revezamento (autor e alvo podem trocar de lado/direção); enfim, a relação de poder pode alternar os momentos mais estáveis com os mais instáveis, quando passa a haver confronto entre adversários com uso de estratégias de luta, para que ocorra a vitória de um dos lados (e eventualmente uma inversão); com isso, a relação de confronto volta a ser uma relação de poder mais estável (FOUCAULT, 1995).

Na análise foucaultiana das relações de poder, foram descritos quatro tecnologias (ou regimes/organizações) de poder que se sucederam ao longo da história (sobrepondo-se, sem eliminar a anterior definitivamente, mudando-se apenas sua feição). O primeiro é o **poder pastoral** (FOUCAULT, 1995), uma antiga tecnologia originada nas instituições cristãs; era um poder que não só comandava, mas que servia aos outros (lembrando o pastor que luta pela “salvação espiritual” de seu rebanho), que cuidava da vida não só da comunidade, mas de cada indivíduo em particular; e era exercido com o conhecimento sobre a mente (a “alma”) dos indivíduos, explorando e dirigindo-a.

O segundo é o **poder soberano**, o qual detinha o direito de vida e de morte (de forma relativa e limitada na modernidade, ao contrário do modo absoluto exercido anteriormente) sobre seus súditos e operava pelo direito de causar a morte (como a título de punição) ou deixar viver (FOUCAULT, 1999). Ao contrário do poder pastoral, cujo detentor podia se sacrificar em prol dos seguidores, o poder soberano exigia o sacrifício de seus súditos para salvar-se (FOUCAULT, 1995). O poder soberano correspondia ao direito de confisco/apreensão das coisas, do tempo, do trabalho, dos corpos, da vida dos súditos. E o sangue tinha valor simbólico nessa sociedade (o “sangue dos nobres”, a consanguinidade familiar, o fácil derramamento de sangue ligado a uma realidade de fome, epidemias e violência que torna a morte iminente) (FOUCAULT, 1999). Foucault (2017) analisa o poder soberano, com base na filosofia política do séc. XVIII, como sendo contratual (próprio do campo jurídico), ou seja, referindo-se à cessão de parte do poder originário individual de cada súdito à constituição do poder do soberano, via contrato social, com risco de opressão/abuso (eis o esquema contrato-opressão, com oposição entre legítimo e ilegítimo) caso o soberano exceda os limites definidos nos termos contratuais.

O terceiro é o **poder disciplinar**, que foi colocado em prática no ocidente a partir do século XVII, para administrar os corpos humanos, agindo no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento de sua utilidade e docilidade e na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos (FOUCAULT, 1999). Nesse período, o poder disseminado nas diversas instituições e relações sociais substituiu o poder concentrado-centralizado de ordem estatal-jurídica da fase anterior. Foucault (1995) comentou sobre o poder disciplinar na instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades ali organizadas, os diversos personagens (cada um com uma função) que ali se encontram; os aprendizados e as aquisições de aptidões ou de tipos de comportamento ocorrem por meio de comunicações reguladas (lições, ordens, questões e respostas) e uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). E esse poder disciplinar que se disseminou por todo o corpo social implicou, a partir do séc. XVIII, a sociedade disciplinar.

O quarto é o **biopoder**, noção criada por Foucault (1999) que consiste na organização (retomada e compartilhada pelo Estado) do poder sobre a vida, constituindo-se de dois polos de desenvolvimento interligados: a (I) anátomo-política,

que é o governo dos corpos dos indivíduos por procedimentos daquele poder disciplinar da fase anterior; e a (II) **biopolítica**, cujo surgimento se deu em meados do século XVIII, que é o governo da população como um todo mediante intervenções e controles reguladores. A biopolítica consiste nas regulações da população, como o controle dos nascimentos, da mortalidade, do nível de saúde, da duração da vida, da longevidade, etc. Com o biopoder, ocorre uma inversão em relação ao que ocorria no poder soberano: tem-se o direito de causar a vida ou deixar morrer.

Para Foucault (1999), o biopoder foi indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido por meio da inserção controlada dos corpos humanos nos aparelhos de produção e de um ajustamento de fenômenos populacionais aos processos econômicos. E com isso houve o desenvolvimento de diversos conhecimentos a respeito da vida, a fim de melhor geri-la: o **saber-poder** sobre a vida. E a consequência do biopoder foi a crescente importância da norma, visto que um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida precisará de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos, para qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, distribuir as vidas humanas em um domínio de valor e utilidade, tendo-se como efeito histórico uma sociedade normalizadora, na qual se cruzam e articulam as normas da disciplina do corpo e as normas da regulamentação da população. E a sexualidade, por estar articulada aos dois eixos (referentes ao corpo e à população) do biopoder, assume importância política nessa sociedade normalizadora. Foucault (2017) propõe ao biopoder um outro esquema de análise de poder: guerra-repressão, com oposição entre luta e submissão, visto o poder ser exercido nas relações com base no confronto belicoso das forças.

Enfim, o biopoder acabou gerando uma infinidade de saberes-poderes (com práticas discursivas resultantes de relações de poder), que aparecem como teorias científicas unitárias legitimadas como conhecimentos verdadeiros e discursos englobantes, aptas a depurar, hierarquizar e classificar outros saberes opostos a elas como locais, descontínuos, desqualificados, estando abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. Esses saberes ditos dominados, conforme Foucault (2017), são de dois tipos: conteúdos históricos que estavam presentes mas mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos (os saberes dominantes), a serem revelados pela crítica oriunda da erudição; saberes desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados, ingênuos, locais, singulares, particulares, pertencentes às pessoas, ligados à vida, não sendo

senso comum. Para Foucault (2017), não existe verdade fora do poder ou sem o poder; e cada sociedade possui seu regime/política de verdade, ou seja, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (que têm efeitos de poder), os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os discursos verdadeiros dos falsos, e as técnicas e procedimentos que são valorizados para obtenção do discurso verdadeiro. Contemporaneamente, a verdade está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a constante incitação econômica e política; é objeto de imensa difusão e consumo, e de debate político/ideológico e de confronto social (FOUCAULT, 2017).

A genealogia é o método de pesquisa usado por Foucault (2017) para investigar e descobrir todos esses saberes dominados, a fim de constituir um saber histórico (memórias) da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., bem como das lutas entre esses saberes/discursos, e de utilizar esse saber histórico nas táticas atuais; o que se quer promover é a insurreição dos saberes/discursos contra os efeitos de poder centralizadores ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico dominante organizado no interior de uma sociedade.

Se no poder soberano o Estado havia sido uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles eram e até mesmo sua própria existência, com o biopoder o Estado, com estrutura muito sofisticada, integrou os indivíduos sob uma nova forma política, com uso daquela tecnologia de poder pastoral (numa nova roupagem) que é individualizante; o que era “salvação no outro mundo” virou promoção de saúde, bem-estar e segurança nesse mundo. E houve o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno dos dois polos: um analítico, concernente ao indivíduo; e outro globalizador e quantitativo, concernente à população. Desse modo, o poder estatal é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora (FOUCAULT, 1995).

Com o desenvolvimento do poder disciplinar e do biopoder, o poder foi perdendo sua noção negativa, seu caráter repressivo (mais característico do poder soberano), pois de outro modo deixaria de ser obedecido; pelo contrário, o poder constituiu-se em uma rede produtiva, que gera coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2017). A área da sexualidade ilustra bem esse desenvolvimento: se o poder disciplinar (no séc. XVIII) implicou o controle repressivo da masturbação, isso fez surgir uma revolta do corpo sexual, considerando que o investimento do corpo pelo poder gerou maior desenvolvimento (muscular, funcional,

estético) do mesmo, maior saber e decorrente desejo pelo próprio corpo; logo, para Foucault (2017), o poder disciplinar atenuou-se a partir dos anos 1960, deixando a forma de controle-repressão para ser controle-estimulação, fazendo do corpo um objeto de exploração econômica da erotização (“tenha um corpo magro, belo e bronzado!”), o que atenuou o controle da sexualidade. E o Estado na sociedade contemporânea, além de ser a forma e o lugar mais importante de exercício de poder, passou a ser referência a todos os outros tipos de relação de poder (as relações de ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar, etc., todas foram elaboradas, racionalizadas e centralizadas nas instituições do Estado) (FOUCAULT, 1995).

Foucault (1995) encontrou nas lutas de resistências uma forma concreta de analisar as relações de poder: por exemplo, o feminismo é o movimento de oposição/resistência que ajuda a analisar o poder dos homens sobre as mulheres (poder patriarcal). Logo, as lutas feminista, antirracista (oposição ao poder dos brancos sobre os negros), antipsiquiatria (oposição ao poder dos psiquiatras sobre os doentes mentais), entre outras, são lutas que questionam o estatuto do indivíduo, ou seja, afirmam o direito de ser diferente, de ser indivíduo verdadeiramente individual, e atacam aquilo que segrega o indivíduo, que o impede de se relacionar com os outros. Enfim, são batalhas contra o “governo [estatal/social] da individualização”, contra os efeitos do poder relacionado ao saber que define quem nós somos. Eis o “saber-poder” que se aplica à vida cotidiana, que categoriza todos os indivíduos, impondo-lhes uma lei de “verdade”, que transforma indivíduos em sujeitos: assim, o poder, conforme Foucault (1995), constroi sujeitos, lembrando que o termo “sujeito” tem dois significados: estar sujeito a alguém (submetido/subjugado), e estar preso à própria identidade (havendo consciência limitada, redução a uma unidimensionalidade: ele é o “louco”, o “criminoso”, o “homossexual”). Atualmente, a luta contra as formas de sujeição (submissão da subjetividade) é a mais importante; é preciso, pois, lutar pela promoção de novas formas de subjetividade, que esteja livre do tipo de individualidade que nos foi imposto por um “duplo constrangimento”, ao mesmo tempo individualizante e totalizador, gerado pelos efeitos do poder político/estatal moderno. Se para Foucault (1995) a liberdade é pré-requisito para o indivíduo tornar-se sujeito, Guiraud ([200-?]) coloca que é preciso formar sujeitos-livres (e não mais os sujeitos-objetos, produzidos pelas relações de poder), conscientes dessas relações presentes nas instituições e na sociedade e que fazem resistência a elas, sendo assim capazes de emancipação, tendo plena liberdade na forma de estabelecer relação consigo mesmo e com os

outros (FOUCAULT, 1984b, *apud* GUIRAUD, [200-?]). Conforme Passos (2010), o que o ser humano precisa é reconstruir os laços sociais, familiares e comunitários que o tornem capaz de pautar sua conduta mais pela atitude ética, pela crítica reflexiva de compromisso com a busca da verdade, e menos pela mera normalização social.

5 O BULLYING E A JUSTIÇA RESTAURATIVA

Para Morrison (2005), o estudo do *bullying* possibilita visualizar, entender e mensurar a escalada do conflito e da violência, sendo que a Justiça Restaurativa pode oferecer um modelo de intervenção efetiva a fim de, precocemente, conter esse padrão de comportamento inadequado e acumulativo. No lugar do tradicional formalismo regulador, em que problemas comportamentais e respostas para o seu enfrentamento (com julgamento moral acerca da gravidade da ação e julgamento legal sobre o castigo apropriado) são predeterminados por leis e códigos de conduta, adota-se o chamado regulamento responsivo baseado na Justiça Restaurativa em que, em analogia ao modelo de prevenção³ usado em saúde pública, propõem-se três níveis de esforços preventivos que formam um *continuum* de respostas (de proativas a reativas, tendo como valor restaurativo o diálogo inclusivo e respeitoso); vale dizer que quem está no nível seguinte recebeu/recebe ainda respostas do(s) nível/níveis anterior(es) (MORRISON, 2005): (I) Nível primário de prevenção (com foco na reafirmação de relações interpessoais saudáveis/construtivas), em que as respostas são dirigidas a todos os educandos e membros da comunidade escolar mediante estratégia (usando-se um termo da área biomédica) de “imunização” (**concientização** [preventiva] **do bullying**), pela qual são desenvolvidos mecanismos de proteção em função dos quais os conflitos, inevitáveis por serem reflexos da diversidade humana, tornam-se bem gerenciados para não prolongarem e crescerem na forma de

³ A prevenção de enfermidades tem como objetivo a redução do risco de se adquirir uma doença específica e/ou de sofrer seus desdobramentos. A prevenção pode ser: (a) primária – é a ação tomada para remover causas e fatores de risco de um problema de saúde individual ou populacional, antes do desenvolvimento de uma condição clínica, o que inclui promoção da saúde e proteção específica (ex.: imunização, orientação de atividade física para diminuir chance de desenvolvimento de obesidade); (b) secundária – é a ação realizada para detectar um problema de saúde em estágio inicial, muitas vezes em estágio subclínico, no indivíduo ou na população, facilitando o diagnóstico definitivo, o tratamento e reduzindo ou prevenindo sua disseminação e os efeitos de longo prazo; (c) terciária – é a ação implementada para reduzir em um indivíduo ou população os prejuízos funcionais consequentes de um problema agudo ou crônico, incluindo reabilitação (ex.: prevenir complicações do diabetes, reabilitar paciente pós acidente vascular cerebral). Disponível em: <http://gmap.unisinos.br/wiki-sst/sst/prevencao-primaria-secundaria-terciaria-e-quaternaria/>.

violências; todos os educandos e membros são capacitados e apoiados, mediante projetos/programas educativos, no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, particularmente na área de comunicação e de resolução de conflitos, de modo a lidar com as diferenças de forma atenciosa e respeitosa; tem-se uma intervenção precoce, mediante práticas restaurativas mais informais – como pequenas reuniões improvisadas –, na construção de relações mais próximas, de clima de respeito e de senso de pertencimento comunitário, tratados como sinalizações de uma base forte nesse nível. (II) Nível secundário (com foco na reconexão de relações), em que respostas surgem quando os conflitos tornam-se mais prolongados (tem-se a **identificação** [compreensiva] **do bullying**) ou envolvem um número maior de pessoas (esse segmento escolar atingido pode vir a desenvolver, caso nada seja feito, problemas crônicos de comportamento), o que pede a atuação de um terceiro (facilitador); nesse nível requerem-se respostas a comportamentos inadequados e gerenciamento de dificuldades/problemas na sala de aula e na escola; são exemplos de técnicas de Justiça Restaurativa que podem ser aplicadas: a mediação de iguais e os círculos de resolução de conflitos. (III) Nível terciário (com foco no conserto/reconstrução de relações), de intervenção com maior intensidade (com práticas restaurativas formais e estruturadas para o **enfrentamento do bullying** consolidado), em que ocorre a participação, além dos envolvidos diretamente no fenômeno, de um segmento mais amplo da comunidade escolar, incluindo-se os pais, professores, gestores, profissionais de apoio e outras pessoas da comunidade que foram afetadas pela violência (tratando-se de casos mais sérios ocorridos na escola), bem como pessoas que podem contribuir (como especialistas de fora) na sua resolução; aqui entra o encontro/processo restaurativo “cara a cara” (entre agressor e vítima). Conforme Morrison (2005), um sistema de monitoramento contínuo precisa coletar dados necessários para apoiar decisões referentes às práticas em todos os três níveis de prevenção/intervenção.

No entendimento do autor deste artigo, enquanto o nível primário refere-se ao processo educativo mais informal, universalista, cotidiano, definido por meio de políticas, projetos e currículos educacionais/escolares; e o nível terciário envolve toda uma estruturação formalizada de uma intervenção coletiva e interdisciplinar, de funcionamento inegavelmente complexo e de resultados pretendidos não facilmente alcançáveis, embora dentro do esperado; o nível secundário parece ser o mais desafiante, o mais aberto a possibilidades (sem “fórmulas prontas”), envolvendo a

elaboração de um “diagnóstico” de uma “doença” em fase inicial (o que significa assunção da existência de um problema que não foi evitado pelo nível primário) visando à formulação de um “tratamento” adequado e compromissado à sua “cura” (“doença” inicial que em geral mostra “sintomas” ou “disfunções” pouco perceptíveis, mais ignoráveis, ao contrário da “doença” consolidada incontornável e do necessário/inadiável “tratamento” robusto constatados no nível terciário). Neste artigo, pela limitação de espaço, a parte da **identificação** (nível secundário) não será abordada.

A **conscientização do bullying**. Salm e Leal (2012) fazem menção ao discurso dominante da modernidade de promoção de liberdade e igualdade, tendo a primeira resultado em fragmentação social (dado o excesso de individualismo) sem precedentes, e a segunda, em homogeneização, implicando incapacidade de respeito e solidariedade para com o “outro”, que é sempre diferente. E, na falta de espaços de diálogos (a serem devidamente proporcionados pela Justiça Restaurativa), não há oportunidade para os indivíduos colocarem-se como seres multidimensionais com histórias singulares; desse modo, como ocorre na justiça retributiva, ofensores e vítimas são distanciados do lugar da fala e, conseqüentemente, reduzidos a “outros”, a diferentes da maioria da sociedade, a seres unidimensionais (o ofensor é o “vilão”, “criminoso”, e a vítima é a “fraca”, “incapaz”), o que facilita a punição dos primeiros e a ignoração dos segundos (ambos são, assim, alvos de exclusão a ter uma futura inclusão condicionada, normalizada).

Menezes e Granzotto (2015) apontam que uma manifestação comum de *bullying* consiste em ataques verbais de cunho sexual e racial, com teor pejorativo que possui intuito de humilhar a vítima; os ataques podem também ser dirigidos a etnias, sotaques regionais, obesidade, classe social, modo de vestir, enfim, a tudo que fuja da normalidade do grupo agressor. Embora não envolvam agressões/violências físicas explícitas, sabe-se que as verbais, psicológicas e morais também provocam danos às vítimas. O problema é que essas violências mais silenciosas e sutis tendem a ter a sua identificação negligenciada: eis o discurso de “negação” do *bullying*, que questiona a sua ocorrência, tratando-o como brincadeiras de gosto duvidoso que sempre existiram entre as crianças nas escolas brasileiras (CAMACHO, 2001).

Foucault (2017) coloca que as relações de poder (disciplinar) constroem saberes e discursos tidos como verdadeiros; para Cruz e Freitas (2012), esses discursos estabelecem no indivíduo os modos corretos de ser e agir (ele deve ser

inteligente, bonito, alto, branco, rico, comunicativo, entre outros padrões impostos socialmente), e excluem e punem aqueles que não atendem a isso (os “diferentes”), estando aí a fonte de legitimação das práticas de *bullying* em ambiente escolar. Passos (2010) lembra que a escola ainda é uma das instituições disciplinares mais importantes para a sociedade, pois formadora de cidadãos normalizados como úteis e responsáveis.

Para Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014), o discurso ideológico da sociedade liberal norte-americana (o *american way of life*), que estabelece a lógica de vencedores (os que atendem aos valores hegemônicos de beleza, poder aquisitivo e competências) e perdedores (os não possuidores de tais características), referente ao modelo de competitividade do capitalismo, foi trazido ao e reproduzido no Brasil, por meio de séries e filmes produzidos nos Estados Unidos e do *cyber* espaço (tendo eles grande penetração entre crianças e jovens brasileiros), como discurso que estabelece os “populares” e os “impopulares” no âmbito escolar, sendo os primeiros os que “se dão bem”, os admirados (como as meninas mais bonitas e bem vestidas: as “patricinhas”), os que têm sucesso entre os colegas, valendo dizer que os praticantes de *bullying* (os meninos fortes e valentões) encaixam-se mais nessa classificação; já os segundos, por não se enquadrarem nos padrões de popularidade, costumam sofrer apelidos, piadas, provocações e agressões físicas.

Contudo, Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014) apontam também uma ideia oposta: a de que estaria havendo, no Brasil atualmente, um discurso midiático em torno do *bullying* que resulta em um excesso de “diagnóstico”, de enquadramento de variados conflitos e dificuldades entre escolares como tal fenômeno; isso teria começado, como já comentado, desde os anos 1980 com os estudos do norueguês Dan Olweus, cujas pesquisas comportamentalistas criaram a categoria *bullying* como o “mal a ser combatido”, mediante modificação de comportamentos indesejados, ganhando maior repercussão apenas a partir dos anos 2000; houve a publicação em 2004 de um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) que divulgou um mapeamento desse fenômeno pesquisado em 35 países; no Brasil, surgiram as primeiras leis de conscientização sobre e de prevenção e combate ao *bullying* (eis um discurso legalista em torno do tema), inclusive com determinação de notificação compulsória à autoridade policial e ao conselho tutelar para esses casos.

A crítica de Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014) ao (excesso de) enquadramento de condutas como *bullying* refere-se ao fato de que, se antes se

visualizava uma pluralidade nos modos de viver uma situação de tensões e provocações entre alunos no espaço escolar e uma criatividade na forma de resolvê-las (sem negar a presença de sofrimentos nos educandos atingidos) – seja via escaramuças ou até mesmo socos e pontapés entre os envolvidos, que resolviam tais contendas entre si, seja mediante medidas individuais compensatórias, como quando o “quatro olhos” encontrava seu lugar saindo-se bem nos estudos, ou quando a menina menos bela e tímida mostrava seu talento nas aulas de música –, depois passou a existir um fenômeno, em razão de seu enquadramento com efeitos imediatos, patologizado e judicializado (eis uma articulação dos saberes-poderes médico e jurídico), caracterizado e padronizado *a priori* (logo, sem dar espaço para outros percursos e devires), a pedir resposta universalizante a todos os casos; ou seja, tendo-se a identificação de “agressores” e “vítimas”, sendo os primeiros vistos como “delinquentes” ou “psicopatas em potencial” que requerem, além de tratamento, criminalização e punição, e os segundos, como dotados de transtornos depressivos e/ou ansiosos (como causa e/ou efeito da violência sofrida), a serem tratados/medicalizados e indenizados pela via judicial; nesse sentido, foi retirada dos educandos envolvidos e da escola toda a potência de resolução de seus problemas pela ótica educacional (como seria de se esperar), cabendo, logo, à Justiça Restaurativa retomar tal potência no espaço escolar. A criação da categoria *bullying* para enquadramento de comportamentos indesejados serve a interesses de determinados grupos, como os diversos especialistas que vão surgindo para fim de conduzir discussões, em vista de suas competências técnicas, sobre seu diagnóstico, possíveis formas de atendimento/tratamento e encaminhamentos, orientações a pais e a profissionais da educação, com base em saberes legitimados como científicos e, conseqüentemente, dotados de verdades estabelecidas. Um enquadramento precoce, defendido como medida preventiva fruto de uma estratégia de controle/vigilância contínua, pode na verdade ocultar inúmeras possibilidades de sentidos existentes no *bullying*: uma criança agressora pode mesmo ter algum distúrbio psicológico, ou ter algum problema particular com a vítima, ou agir assim pois a vítima a incomoda, ou usar da vítima para indicar um incômodo que nada tem a ver com esta; desse modo, com o enquadramento restam prejudicadas a compreensão desses sentidos e uma mais eficaz resolução da situação-problema.

Salm e Leal (2012) colocam que a Justiça Restaurativa (ao contrário da justiça retributiva, tradicional, formal, legalista e punitiva) pode transformar o espaço escolar

em espaço de abordagem democrática e de participação ativa na construção de soluções para os conflitos/problemas, a partir de experiências de troca de saberes e de discursos. Ademais, segundo Kay Pranis (2001, *apud* MORRISON, 2005), ouvir e contar histórias, elementos fundamentais dos processos restaurativos, são importantes para sentir/conferir respeito e para estabelecer relações saudáveis. Citando a teoria da justiça processual de Tyler, Morrison (2005) coloca que o sentimento de respeito (ter *status* social positivo) e de conexão com outros (e/ou com o ambiente onde se está, ou seja, ter senso de pertencimento, de orgulho por ser membro de uma instituição/comunidade) confere poder aos indivíduos (o sentir-se valorizado, necessário) para agirem no interesse do grupo (comportamento pró social) e no seu próprio interesse, podendo a Justiça Restaurativa abrir espaço e caminhos para a construção desse sentimento, uma estratégia/prevenção contra marginalização social propiciadora de violência.

Morrison (2005) comenta que, no nível primário, são necessários programas educativos, baseados em princípios da Justiça Restaurativa (os quais passam a constituir um corpo de valores comuns comunitariamente aceitos), que desenvolvem habilidades sociais e emocionais necessárias para solucionar conflitos, diminuir violências e preconceitos, construir relações fortes e comunidades saudáveis; são habilidades como escutar de forma ativa, criar empatia, compreender as perspectivas, perceber a diversidade, negociar e cooperar; tais programas devem ser destinados a todos os membros da comunidade escolar, como estudantes, docentes, administradores, pessoal de apoio e pais. Um dos programas consiste em treinar um grupo seletivo de estudantes para mediar conflitos entre seus pares, que é a mediação de iguais (a qual pode ser aplicada no nível secundário). Outro programa que seria bem proveitoso apresentaria a teoria e técnica da Comunicação Não-Violenta⁴, de Marshall Rosenberg (2006), que se baseia em habilidade de linguagem e comunicação buscando-se ajudar os indivíduos a reformularem a maneira pela qual expressam e ouvem os outros.

⁴ Segundo Rosenberg (2006), muitas pessoas não percebem o quanto a sua linguagem comumente usada acaba agredindo e magoando outras pessoas, gerando defesas e contra-ataques que só dificultam o diálogo e criam/alimentam os conflitos; sua proposta de Comunicação Não-Violenta destaca o uso de quatro componentes – observação, sentimento, necessidade, pedido – tanto para o indivíduo expressar-se adequadamente como para receber (percebendo esses mesmos componentes) as comunicações dos outros.

Uma mudança estrutural que poderia beneficiar muito a Justiça Restaurativa consiste na adoção de uma educação fundamentada no multiculturalismo; segundo Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição construída historicamente para transmitir cultura, aquilo que a humanidade produziu de mais significativo para a coletividade, contudo são discutíveis os critérios na seleção de aspectos culturais (envolvendo diferentes culturas) a serem transmitidos como conteúdos escolares, motivo pelo qual defendem que a escola, mais do que transmissora da “verdadeira” cultura, passe a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre as diferentes culturas, cabendo-lhe, conforme Gómez (1998, *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003), mediar reflexivamente as interações e os impactos exercidos pelas diferentes culturas em seus atores, sendo uma das principais finalidades dessa educação multicultural o combate a discriminações e preconceitos presentes no ambiente escolar, tais como racismo, sexismo, homofobia, entre outros, muitos deles associados com os *bullyings*. Essa educação parece mais apta a lidar eficazmente com os diferentes saberes (dominados e dominantes) descobertos pelo método genealógico foucaultiano.

Enfim, o que se quer neste nível primário é a promoção de uma cultura diversa/plural de relações sociais que afirmam e regulam comportamentos saudáveis e responsáveis (MORRISON, 2005). A Justiça Restaurativa deve, ao invés de homogeneizar subjetividades para criar uma artificial união de todos, servir para explicitar, discutir e refletir sobre todas as lógicas, todos os sentidos, todos os jogos de interesses, todos os saberes-poderes, todos os discursos e todas as verdades (que prescrevem modos corretos de ser, pensar, sentir, agir) existentes nos casos de *bullying*, de modo que cada educando construa a sua verdade (sendo respeitado por adotá-la e respeitando a verdade dos outros) e se torne um sujeito-livre, capaz de emancipação (GUIRAUD, [200-?]).

O enfrentamento do *bullying*. Para Menezes e Granzotto (2015), a adoção dos procedimentos de Justiça Restaurativa sobre o *bullying* refere-se a um novo paradigma de ação institucional, relacionada com as políticas públicas (entre elas, as educacionais) da infância e juventude defendidas pelo ECA, para o qual o atendimento integrado dos educandos depende da participação do Estado, da família e da comunidade escolar, em um espaço democrático com envolvimento participativo de todos; é nesse espaço que se devem discutir as causas das e as relações envolvidas nas manifestações de *bullying*, para fins de sua adequada identificação, compreensão

e enfrentamento. E a concepção de poder em Foucault legitima a Justiça Restaurativa, visto que ele é exercido por cada indivíduo nas relações interpessoais, em todas as esferas sociais (FREITAS; POMPEU, 2018).

Morrison (2005) traz, como uma das teorias que apoiam a Justiça Restaurativa, a teoria da janela de disciplina social de Wachtel e McCold, que a diferencia de outras formas de regulamentação social. Há então quatro abordagens: (a) Negligente, quando há baixo apoio (pedagógico, psicossocial) e baixa responsabilização, não se gerando reconhecimento da vergonha (assunção de responsabilidade pelo dano causado e intenção de repará-lo) nem reintegração social; essa situação de “descontrole” institucional só alimenta e reforça casos de *bullying*. (b) Permissiva, quando há alto apoio mas baixa responsabilização (geralmente são direcionados às vítimas de *bullying*, como os processos terapêuticos e pedagógicos de apoio socioemocional), implicando reintegração social sem culpa; a falta de responsabilização tende a levar à repetição de comportamentos deficitários/inapropriados e a novas vitimizações. (c) Punitiva, quando há baixo apoio mas alta responsabilização, tendo como efeito de um processo controlador/autoritário (comumente destinado aos agressores, fazendo uso de punições) uma estigmatização da vergonha e decorrente marginalização (não reintegração social); sabe-se que o agressor precisa também de mecanismos de apoio adequados para tornar-se mais consciente e responsável pelo seu comportamento. (d) Restaurativa, com a vantagem de oferecer altos apoio e responsabilização, resultando em uma “vergonha reintegradora”, ou seja, o agressor reconhece o comportamento inadequado, sente a vergonha, mas não se paralisa, e sim assume a responsabilidade pelo dano e faz as reparações apropriadas, obtendo assim a reintegração social.

As abordagens “b” e “c” são as comumente adotadas na justiça retributiva. A ênfase no apoio da abordagem “b” a aproxima daquele poder pastoral descrito por Foucault (1995), gerador de bem-estar (terapêutico); a ênfase na responsabilização da abordagem “c” a aproxima do poder soberano (FOUCAULT, 1999), que se exerce de cima para baixo, tem a simbólica do “sangue” e faz “morrer” ou deixa “viver”; aqui, a morte não é biológica, mas social, no sentido de exclusão.

No lugar das tradicionais suspensões e expulsões (medidas punitivas), promovem-se reuniões de Justiça Restaurativa para tratar de incidentes sérios na comunidade escolar (a qual saiu lesionada – fator diferencial deste nível –, e então precisará ser reconstruída); o processo reúne as pessoas mais afetadas pelo dano

gerado, para falarem sobre o que aconteceu, como o incidente as atingiu, e como reparar esse dano; além dos ofensores e das vítimas (e seus familiares), são convidadas pessoas da comunidade de apoio (e, quanto mais sério/grave for o incidente/dano, maior a quantidade de pessoas da comunidade convidadas); é/são o(s) facilitador(es) da reunião que decide(m) quem irá participar e o prepara para o encontro; na reunião é discutido acerca do que precisa ser feito para corrigir as injustiças e recolocar infratores e vítimas em seu caminho correto, conferindo-lhes poder no sentido de desenvolver, em termos gerais, o nível de responsabilidade pelo comportamento por parte do infrator e o nível de resistência por parte da vítima; ao final chega-se a um acordo escrito (acordo restaurativo) sobre as reparações e mudanças propostas, agora compromissadas e que deverão ser realizadas (MORRISON, 2005).

Vale destacar que as reuniões (e outras práticas) restaurativas precisam estar moldadas a uma estrutura mais ampla, substanciada por uma política escolar (no caso, *antibullying*) integrada. Os (grandes) processos de círculo restaurativo, apropriados neste nível, existem em uma variedade de formas e de nomes, tais como círculos curativos, círculos de elaboração de sentenças, conferências de grupos familiares, conferências comunitárias, etc. (MORRISON, 2005). A Justiça Restaurativa, neste nível, não se resume à resolução de conflitos, sendo práticas que se propõem a reconstruir não só as vidas individuais, mas a vida comunitária, e por isso ela é tida como contextualizada, adaptada ao meio em que se insere (SALM; LEAL, 2012). A Justiça Restaurativa exalta o princípio da comunidade, valorizada como o lugar que recorda as sociedades tradicionais, nas quais os conflitos são menos numerosos, melhor administrados e reina a regra da negociação (JACCOUD, 2005).

Como foi visto, na Justiça Restaurativa, a vítima, o infrator e membros da comunidade tornam-se os atores principais, uma vez que o sentido do crime, pelo qual foram os mais afetados, é construído a partir de suas perspectivas e experiências, mediante coconstruções de decisões e soluções dialogadas considerando a coaprendizagem entre as suas diferenças individuais (SALM; LEAL, 2012). Vale apontar que a justiça só é alcançada quando o sentido do crime é assim criado de modo realista, no lugar de ser imposto por especialistas ou representantes externos, quais sejam, os operadores do sistema de justiça (policial, promotor, advogado, juiz); se na justiça retributiva esses operadores compõem uma estrutura tecnicista e burocratizada, que tem operacionalizado o Direito por meio de silenciamentos e de

produção de sentidos totalmente arbitrários, legitimando atrocidades a partir de uma discursividade de suposta neutralidade, na Justiça Restaurativa eles vão assumir a função de facilitadores em um processo que dá protagonismo e poder da fala, do diálogo a vítimas e ofensores (ZEHR; TOWES, 2006, *apud* SALM; LEAL, 2012), tidos como sujeitos profundos conhecedores da própria vida e da comunidade em que se inserem; saberes esses, portanto, relevantes que devem ser considerados em quaisquer intervenções/decisões com fim de promoção de justiça. Assim, segundo Salm e Leal (2012), fica claro que o processo restaurativo não deve ser pensado como uma dinâmica pronta a ser colocada em prática de cima a baixo, mas sim um processo de construção multidimensional e multifacetária da justiça; o Estado, então, é transformado em convidado de honra nas práticas restaurativas, sem poder soberano ou de violência e imposição.

Conforme Zaffaroni (1991, *apud* FREITAS; POMPEU, 2018), as penas não passam de simples manifestações do poder do Estado. A pena de prisão, que consiste na segregação (temporária) dos infratores da lei, mostra-se pouco eficaz, em especial no Brasil, em que, dadas as condições precárias de sua estrutura prisional, há pouca ou nenhuma assistência no sentido de preparar o apenado para o posterior convívio em sociedade (FREITAS; POMPEU, 2018). Logo, em vez do monopólio (e concentração) do poder punitivo nas mãos do Estado – o que remete, grosso modo, ao poder soberano e coercitivo descrito por Foucault (1999) –, com o Direito Penal mostrando-se como fenômeno burocratizado e simples instrumento desse poder punitivo, propõe-se a pulverização desse poder estatal à sociedade, fazendo-se com que as próprias partes interessadas, mediante regras mínimas de convivência, resolvam seus conflitos, cuja solução pode estar na identificação da raiz do problema social a ser, então, melhor enfrentado coletivamente, o que beneficiará, pois, a sociedade como um todo; a Justiça Restaurativa, conferindo diálogo e participação ativa às partes interessadas no conflito visando à sua resolução, mostra-se como exercício democrático e compartilhado do poder, estando respaldada pela concepção de poder de Foucault, que é material e inclusivo, espalhando-se por toda a sociedade (FREITAS; POMPEU, 2018).

Em consonância com Foucault, partindo do pressuposto de que a escola é um espaço que produz saber, poder, normalização e modos de subjetivação, ou seja, que ela também se inscreve na perspectiva do biopoder, a Justiça Restaurativa, enquanto uma prática operando nesse lócus, é também atravessada por diferentes estratégias

de poder e de saberes que produzem efeitos de verdade na formação das subjetividades, que tanto pode ensinar outros modos de controle e de normalização, como também pode operar no âmbito da reflexão e da responsabilidade ativa dos sujeitos à qual originalmente se vincula; neste caso, o desafio consiste em analisar como a justiça restaurativa será efetivada neste espaço, para que não se configure como um dispositivo que reproduza a violência (PEREIRA, 2020). O Quadro 1 mostra uma síntese do que foi visto até aqui.

Para fins de exemplificação, foi utilizado o caso de *bullying* escolar entre meninas, abordado no artigo de Guimarães e Cabral (2019). Percebe-se que, seja na forma, seja no conteúdo, com vistas aos antecedentes e aos efeitos, predomina a questão das normas e expectativas (envolvendo papéis tradicionais) de gênero. Diferentemente dos meninos, que fazem maior uso de agressões físicas ou verbais, as meninas costumam lançar mão de práticas relacionais, sociais, manipulativas ou dissimuladas (em conformidade com normas de gênero que pregam a delicadeza/sutileza feminina), com a intenção de prejudicar relacionamentos ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão no grupo de pares (SIMMONS, 2002/2011, *apud* GUIMARÃES; CABRAL, 2019), na forma de fofocas, maledicências e xingamentos, gerando danos à reputação.

Quadro 1 – Relações entre níveis preventivos, uso da Justiça Restaurativa no problema do *bullying*, e análise do poder em Foucault

Níveis de prevenção	JR aplicada ao <i>bullying</i>	Análise do Poder (Foucault)
Terciário: "tratamento" robusto de uma "doença" consolidada, de modo a evitar "cronicidade" e/ou "sequelas"	Enfrentamento do <i>bullying</i> consolidado, e reparação da comunidade lesionada (via processo restaurativo)	Poder concentrado soberano punitivo-excludente e Poder pastoral terapêutico <i>versus</i> Poder compartilhado comunitário
Secundário: "diagnóstico" precoce e "tratamento" adequado de uma "doença" em fase inicial (por ser o nível mais desafiador, não será abordado neste artigo)	Identificação (compreensiva) do <i>bullying</i> ; gerenciamento de relações desiguais, de conflitos (para sua resolução), com a ajuda de terceiros (mediadores/facilitadores da JR); não conta com "fórmulas prontas"	QUADRANTE 6* Biopoder (poder disciplinar corpóreo-individualizante e biopolítica populacional-totalizadora) <i>versus</i> Formação de sujeitos-livres capazes de emancipação (note que esses poderes estão nos 3 níveis preventivos)
Primário: estratégia de "imunização", educação, orientação	Conscientização (preventiva) sobre <i>bullying</i> ; educação (para todos, cotidiana, multicultural) para promoção de relações mais saudáveis/equilibradas e de comunidade coesa	

(*) O conteúdo do QUADRANTE 6 está nos níveis "Primário" e "Secundário".

Fonte: o Autor.

Quanto ao conteúdo, a disputa pela popularidade e aceitação no grupo de pares se dá pelo êxito na apresentação de características de feminilidade normativa, em conformidade com discursos reguladores em torno da sexualidade, aparência e comportamento de meninas. Assim, ser uma “menina direita”, “menina difícil”, ainda que se tenha a crítica de reforçamento do padrão sexual baseado na passividade feminina (que evita o posicionamento como sujeito desejante, estando, pois, conformada aos comportamentos sexuais e de gênero aprovados pelo grupo social, mantendo a menina constante controle sobre sua sexualidade e seu desejo sexual, com cuidados nos gestos, formas de vestir, falar e agir no meio social, especialmente em relação aos meninos), significa ter uma imagem de feminilidade aceitável/desejável, ganho de respeitabilidade e acesso ao poder, tanto para gerar divertimento e cumplicidade entre amigas (fortalecendo laços de camaradagem, atendendo-se ao estereótipo dominante de cuidado e dedicação feminina), como para condenar moralmente (via fofocas) aquelas consideradas desviantes da norma, com intuito de “ser melhor do que as outras”. Contudo, vale dizer que essas meninas procuram construir *performances* seguras, equilibradas e intermediárias em relação à “pureza” e à “depravação”; elas devem ser atraentes, mas não tidas como sexualmente “pra frente”; e ser bem-comportadas, mas não vistas como “bestas” (CURRIE; KELLY; POMERANTZ, 2007, *apud* GUIMARÃES; CABRAL, 2019). Por outro lado, existe uma outra/nova corrente, a das “meninas evoluídas”, que buscavam alcançar posições mais elevadas na hierarquia social por meio de ressignificação de valores e características ligados à feminilidade tradicional, assumindo atributos como assertividade e liberdade nas práticas ativas na sexualidade, nas expressões de desejos e sentimentos, e reivindicando direitos relativos à igualdade de gênero. Diante das ações de *bullying* por parte daquelas “meninas bem-comportadas”, as “evoluídas” as viam como preconceito/discriminação e colocavam-se como agentes da resistência dotadas de coragem.

Considerando a cultura (sexual e de gênero) escolar, o *bullying* aparece com caráter normativo enquanto prática de socialização, de modo que ele promove a inculcação de códigos de comportamentos, valores e relacionamentos socialmente convencionados de gênero e aceitos naquela cultura/comunidade escolar, em que a maior ou menor adesão aos mesmos reflete-se na organização de poder e de hierarquias sociais entre os pares. Ademais, a fofoca pode ter um valor recreativo com

o fim de fazer o tempo passar, gerando algum nível de entusiasmo em face de um ambiente escolar marcado por uma rotina monótona e tediante, forjada por regras disciplinares (OWENS; SHUTE; SLEE, 2000, *apud* GUIMARÃES; CABRAL, 2019). Efeitos às meninas: aquisição de *status* social/moral, aceitação nos grupos, popularidade e possibilidades românticas (CURRIE; KELLY; POMERANTZ, 2007, *apud* GUIMARÃES; CABRAL, 2019); construção da cultura de pares e da própria identidade: ora a “menina difícil, direita, bem-comportada” (mas criticada como “atrasada”), que reproduz a tradicional “passividade feminina”; ora a “menina evoluída, resistente, corajosa” (mas criticada como “problemática”). De todo modo, verifica-se que a instituição escolar ainda tem historicamente contribuído para a (re)produção das desigualdades (como a de gênero) entre os estudantes, sendo que o *bullying* é um dos vários mecanismos normalizadores usados (GUIMARÃES; CABRAL, 2019). Para os agentes escolares, essas manifestações de *bullying* (como fofocas e exclusão social) eram aceitas e naturalizadas, tidas como “coisa de menina” e parte das relações sociais por elas estabelecidas, e, por serem sutis, muitas vezes nem eram percebidas como violência, tendo em vista suas consequências intangíveis (sem danos explícitos) e, assim, irrelevantes (MIRANDA; MAIA, 2017 *apud* GUIMARÃES; CABRAL, 2019).

Quanto às possibilidades da Justiça Restaurativa: (i) Ela precisa ser efetivamente ensinada aos e realizada pelos diversos atores da comunidade escolar, para poder se disseminar por toda a instituição escolar tendo a participação coletiva; desse modo, ainda que resistências à boa adoção da Justiça Restaurativa sejam esperadas – para Foucault (2017), onde há poder certamente haverá resistências a ele –, certamente elas serão minimizadas. (ii) Obtém-se postura mais compreensiva no trato dos conflitos e violências, com a abordagem restaurativa possibilitando problematizar as medidas empregadas e recorrer ao diálogo verdadeiro, se colocando no lugar do outro e buscando compreender as intenções subjacentes aos conflitos para chegar a uma solução, evitando simplesmente fazer com que os educandos se desculpem sem entender de fato como tudo aconteceu; o importante é sempre explicitar e entender as diferentes forças (discursivas) que estão em disputa nas relações de poder, o que se dá apenas pelo diálogo franco e aberto. (iii) Embora haja um conjunto de esforços emergentes, que reúnem teorização e operacionalização de projetos que se desenvolvem em caráter atomizado, com perspectivas e recursos institucionais muito diversificados, o quadro de déficit de interação e de diálogo entre

as várias experiências em curso impede um melhor proveito desses saberes-poderes, o que deveria ser revertido (NUNES DE ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019).

Em relação aos limites da Justiça Restaurativa, tem-se: (a) Com a implantação da Justiça Restaurativa numa escola, tem-se um novo saber-poder que formula discursos, verdades e subjetividades (FOUCAULT, 2017), o qual inevitavelmente irá encontrar resistências por parte de alguns dirigentes e educadores (ANDRADE, 2017), que querem manter suas relações de poder (em geral autoritárias, disciplinares, discriminatórias), a situação como está. E não se pode melhorar as relações entre os educandos (tornando-as mais igualitárias, cooperativas) sem mudar as relações de/entre outros membros escolares (entre professor e educando, entre professores, entre professor e direção). (b) A Justiça Restaurativa praticada no Brasil, segundo Andrade (2017), possui maior fundamentação e apreensão pelos seus utilizadores na prática do que na teoria; logo, as reflexões foucaultianas sobre o poder são bem-vindas; naquele caso do *bullying* entre meninas, provavelmente a simples implantação das práticas restaurativas não deve alterar muito a situação observada, mostrando ser necessária, como aliado à Justiça Restaurativa, uma educação fortemente baseada em teorias sobre gênero e sexualidade (e na ótica dos direitos humanos) que consiga desconstruir a naturalidade de ações e discursos de conteúdo sexista ali presentes (GUIMARÃES; CABRAL, 2019). (c) A força da cultura/ideologia punitiva brasileira faz com que a Justiça Restaurativa possa ficar restrita a casos de conflitos/violências/infrações mais simples (ANDRADE, 2017), quando casos de *bullying* mais graves poderiam beneficiar-se do uso da mesma com todo o seu potencial, acarretando inclusive maiores ganhos sociais. (d) A não ocorrência do encontro restaurativo dada a ausência da vítima não só causa prejuízo ao diálogo, visto como essencial ao autêntico processo restaurativo, como aumenta o risco de um poder normalizador-moralizador sobre o ofensor, que deixa de desenvolver sua autonomia e requer cada vez mais controle (ANDRADE, 2017). (e) A Justiça Restaurativa precisa contar com profissionais (os facilitadores) bem formados e qualificados, bem como com tempo disponível (ANDRADE, 2017), seja para evitar que casos de *bullying* em fase inicial tornem-se complexos, seja para melhor lidar com estes, em que a compreensão e o atendimento das necessidades dos (com a consequente mudança nos) envolvidos constituem processo que não pode ser atropelado pela valorização da celeridade. Na realidade escolar, os profissionais (gestores, coordenadores, docentes) possuem um trabalho diário com inúmeras

demandas e tempo limitado; logo, gostariam/precisariam de ter ajuda/apoio de parceiros institucionais para lidar com as demandas de conflitos e violência (NUNES DE ALMEIDA; PAIVA; COSTA, 2019).

Aprofundando a análise do item “(d)”, talvez o maior risco de limitação do potencial da Justiça Restaurativa tenha sido abordado no artigo de Schuler e Henning (2012); por meio dela, o agressor (do *bullying*) pode ser levado a fazer a confissão de uma “verdade”, que consiste em reconhecer e expressar a sua ofensa como um desvio em um determinado domínio moral, um desvio assim julgado por todos os participantes (*experts* ou não), a ser corrigido mediante prescrições, reforços da norma, absolvições condicionados à reparação do dano gerado pela ofensa; a busca da igualdade pela Justiça Restaurativa, que se reflete em um mesmo tratamento legal, educacional, corre o risco de operar com a diferença como se fosse algo negativo a ser resgatado e tornado o mesmo, o igual, uma identidade normal; eis o produto da biopolítica contemporânea que conecta o indivíduo à população a ser administrada. Os mínimos comportamentos, comparados em relação à norma estabelecida (o que os avalia como normal ou anormal/desviante), são agora não mais punidos (como se faz na justiça tradicional), e sim, partindo-se do pressuposto da igualdade de funcionamento do humano, levados à autorresponsabilização por meio do consenso, do acordo restaurativo, implicando a normalização disciplinar das condutas. A Justiça Restaurativa pode servir como instrumento para a inclusão (usualmente tido como algo positivo e isento de “relações de poder”), ou seja (numa visão crítica foucaultiana), a normalização, disciplinarização, restauração do desvio para que o indivíduo não se torne um risco/perigo (o agressor do *bullying*, infrator de normas escolares, é tido como potencial violador de leis no futuro) para a sociedade; tem-se uma inclusão em nome da igualdade que elimina tudo que é da ordem da diferença; quer-se uma inclusão domesticada de todos. No campo discursivo criado pela Justiça Restaurativa, pode ficar

[...] difícil entender que a nossa linguagem, a nossa cultura, os nossos valores não são toda a linguagem, toda a cultura, todos os valores e tão pouco se constituem em um centro através dos quais os demais deveriam girar ao redor. Assim, não há espaço para aquilo que não cabe na nossa linguagem, na nossa forma de racionalidade, na nossa cultura. Já temos nome para quase tudo, já temos os encaminhamentos, os especialistas, os espaços geridos e as identidades gerenciadas [...] (SCHULER; HENNING, 2012).

É esse o cenário potencialmente produzido pela limitação de uma Justiça Restaurativa implantada e realizada sem o devido suporte (como já foi enfatizado anteriormente) de uma educação multicultural, que seja promotora de um ambiente escolar efetivamente democrático, inclusivo e pluralista, em que se reduz bastante o risco de reprodução das perniciosas homogeneizações (e das decorrentes classificações e hierarquizações) impostas pelo biopoder foucaultiano, contrárias a verdadeiros processos reflexivos éticos e políticos, individuais e coletivos, que resultam na emancipação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo, que foi alcançado, consistiu em refletir sobre e apresentar as contribuições da Justiça Restaurativa para conscientização (preventiva), identificação (compreensiva) e enfrentamento do *bullying* escolar, tendo como suporte teórico a questão do poder em Michel Foucault, a qual se mostrou enriquecedora da análise que foi empreendida.

Na parte da conscientização, a própria formação em Justiça Restaurativa, que deve ser direcionada a todos os membros da comunidade escolar, coloca-se como processo educativo que constrói conhecimentos e habilidades para a melhoria do diálogo, da postura empática e da resolução de conflitos, e como espaço aberto e democrático que propõe dar voz e participação ativa a todos. O exercício do poder, então, teoricamente está disseminado nesse ambiente. Porém, o conteúdo desse exercício não é unitário, homogêneo. Conforme ensina a genealogia foucaultiana, existem diversos saberes-poderes produtores de verdade, não obstante haver sempre um ou dois que predominem e se coloquem mais em disputa. Naquele exemplo do *bullying* entre meninas (GUIMARÃES; CABRAL, 2019), predominavam o discurso da feminilidade tradicional, seguido como verdade pela maioria das “meninas bem-comportadas”, e o discurso da luta pela igualdade de gênero, seguido pelas “meninas evoluídas”, sendo que estas viam-se como agentes de resistência diante dos ataques de *bullying* (entendidos como manifestação de preconceitos) promovidos por aquelas. Essa polarização representa a “inclusão”, sendo o *bullying* usado como instrumento de normalização para que as demais meninas (que na verdade teriam uma outra visão do assunto), ainda que meio forçadas, encaixem-se em um dos lados; mas, e quem não consegue (ou não lhe é permitida) incluir-se nessa polarização? Embora a Justiça

Restaurativa intencione dar voz a todos, haverá de fato espaço para escuta e consideração/assimilação de vozes diferentes, divergentes, diversificados? Diante disso, foi apontada a adoção da educação multicultural como uma estratégia para que se tenha efetivamente diferentes saberes culturais e decorrentes diferentes verdades. O que se quer é que cada indivíduo construa sua verdade e seja com ela respeitada, que cada uma daquelas meninas possa escolher livremente entre ser “santa”, “bem-comportada”, “moderada”, “evoluída”, “mesclada/alternada”, “apimentada sexualmente”, atendendo à sua individualidade. Os professores e gestores, por serem de gerações anteriores, podem ter maior dificuldade em aceitar tal diversidade sexual, e por isso é fundamental sua participação nos processos restaurativos, nos papéis de facilitadores, de membros comunitários de apoio, ou mesmo como uma das partes, em que o equilíbrio de poder é tomado como princípio para sua boa realização.

A parte da identificação, que não foi abordada neste artigo (e que fica como sugestão e/ou promessa para futura pesquisa), trataria dessas questões mais complexas e profundas. Numa análise foucaultiana, o embate aqui está entre o biopoder (que alia poder disciplinar corporal-individualizante e biopolítica populacional-totalizadora, construtora de subjetividades) e o sujeito-livre capaz de emancipação (GUIRAUD, [200-?]) e de exercício de poder com ética/responsabilidade (FREITAS; POMPEU, 2018). Numa visão utópico-ideal, se todos os atores escolares conseguissem tornar-se sujeitos-livres, é quase certo que não haveria mais *bullying* ou outro modo de violência interpessoal/intergruppal.

Por fim, a parte do enfrentamento; aqui, o caso de *bullying* virou sério/grave, e então duas modalidades de respostas escolares surgem: a tradicional punição (suspensão e/ou expulsão pré-processuais; indenização e/ou medida socioeducativa processuais); e a Justiça Restaurativa (basicamente colocando ofensor e vítima cara a cara). Andrade (2017) comenta que a Justiça Restaurativa busca superar um modelo de poder “sobre o outro” para construir um modelo de poder “com o outro”, e operar o trânsito do “acesso” à justiça estatal à “vivência” da justiça. O embate, numa ótica foucaultiana, dá-se entre o poder soberano (concentrado, repressivo, excludente) aliado ao poder pastoral (terapêutico, reeducativo) e o poder comunitário (não concebido por Foucault); um poder comunitário forte não é baseado no grau de homogeneização cultural de seus membros, mas no grau de emancipação individual que fundamenta uma comunidade pluralista inclusiva, integrada, articulada e solidária.

Certamente, outras reflexões e análises poderiam ser efetuadas, ficando para futuras oportunidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de et al. **Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do Poder Judiciário**. Sumário Executivo Justiça Pesquisa: direitos e garantias fundamentais. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução Nº 225 de 31/05/2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. DJe/CNJ, nº 91, de 02/06/2016, p. 28-33. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. A Produção de Verdades na Sociedade Disciplinar e o *Bullying* na Escola: reflexões à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 68-77, 2012.

ENSAIO ACADÊMICO: orientações para a realização da atividade. **Introdução ao ensino de Biologia**. [20-?]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2265968/mod_resource/content/1/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Ensaio%20Acad%C3%AAmico%20IEB.pdf, Acesso em: 19 jun. 2021.

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

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying*. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2012.

FREITAS, Ana Carla Pinheiro; POMPEU, Victor Marcilio. Justiça restaurativa: sua legitimação pelo conceito de poder em Foucault. **Revista DIREITO UFMS**, Campo Grande, MS, v.4, n.1, p. 262-278, jan./jun. 2018.

GUIMARÃES, Jamile; CABRAL, Cristiane da Silva. *Bullying* entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.49 n.171, p.160-179, jan./mar. 2019.

GUIRAUD, Luciene. **As relações de poder na organização escolar**: um estudo sobre a construção da subjetividade. [200-?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2235-8.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. Gomes (Org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2005, p. 163-186.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying*. **Adolesc. Saúde**, v. 4, n. 3, p. 51-56, jul./set. 2007.

MARAFON, Giovanna; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, dez. 2014.

MENEZES, Cristiane Penning Pauli de; GRANZZOTTO, Daiane Stradiotto. *Bullying* escolar: a justiça restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências. **Rev. Gest. Aval. Educ.**, v. 4, n. 8, p. 51-57, jul./dez. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. Gomes (Org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2005, p. 295-319.

NUNES DE ALMEIDA, A. N.; PAIVA, I. L. de; COSTA, A. L. F. Possibilidades e limites da Justiça Restaurativa nas escolas públicas. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 3, n. 6, 2019.

PASSOS, Izabel C. F. Violência e relações de poder. **Rev. Med. Minas Gerais**, v. 20, n. 2, p. 234-241, 2010.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Quando a justiça entra na escola: Entre a punição e a restauração. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.12, n.2, p.1212-1239, maio/ago. 2020.

POMPÉO, W. Gestão pública escolar e a necessidade de combate e prevenção do *bullying* diante da possibilidade de responsabilização de professores e instituições de ensino. **Rev. Gest. Aval. Educ.**, v. 4, n. 7, p. 25-46, jan./jun. 2015.

RANSAN, Bruno Antônio Bastian; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Políticas educacionais de resolução de conflitos escolares: a justiça restaurativa como forma de abordar o *bullying*. **Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 51-64, 2018.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 64, p. 195-226, jul. 2012.

SCHULER, Betina; HENNING, Paula Correa. A figura astuta da igualdade no discurso da Justiça Restaurativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 225-237, jan./mar. 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas. Brasília/DF: CNJ, 2010.

SILVA, Jorge Luiz da et al. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções *antibullying* em escolas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, jul. 2017.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Metodologia da pesquisa científica**: livro digital. Palhoça: UnisulVirtual, 2016.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes** – um novo foco sobre o crime e a Justiça. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena Editora, 2008.